

Opinión Debates

Transversalidad del contenido y posiciones docentes

Yanina Nascimento

Universidad de Buenos Aires
yinascimentosilva@derecho.uba.ar

Verónica Pierri

Universidad de Buenos Aires
mvpierri@derecho.uba.ar

Resumen

Este ensayo intenta mostrar el vínculo y los obstáculos que se presentan entre las posiciones docentes frente a la normativa curricular y la transversalidad de los contenidos en la enseñanza. Las diferentes leyes y resoluciones nacionales sancionadas durante los últimos años en la Argentina sobre Educación Sexual Integral (ESI), Ciudadanía Digital y Educación Ambiental han incorporado un conjunto de contenidos a enseñar en las escuelas de los niveles obligatorios. Los mismos son considerados importantes cuestiones de carácter social, fuertemente influyentes y significativas en la formación del estudiantado. Es así que una serie de tensiones y disputas se incorporan al campo de la Didáctica General en su aspecto propositivo, poniendo en el centro la necesidad de revisitar el concepto de transversalidad de los contenidos y las operaciones que con ellos efectúa cada docente. En la enseñanza, los y las docentes despliegan habilidades técnicas y psicosociales a la vez que ponen en juego conceptualizaciones en cada actuación en diversos niveles de concreción curricular, siempre con vistas al logro del pleno derecho del estudiantado de acceder a los saberes propuestos en los Diseños Curriculares. Nos cuestionamos acerca de la necesidad de superar dualidades que, desde una perspectiva binaria, separan los contenidos en “accesorios” y “centrales” dentro de una secuencia/progresión. Del mismo modo, buscamos evidenciar la relación entre las distintas posiciones docentes y los contenidos transversales, asumiendo que se vinculan y forman parte de toda práctica educativa.

Palabras clave

Contenidos transversales; posiciones docentes; ESI; Ciudadanía Digital; educación ambiental

Transversality, Contents in Teaching and Teachers' Stance

Abstract

This essay tries to show the link and the obstacles that arise between teachers' stance on curricular regulations and the transversality of the contents in teaching. Different laws and national resolutions sanctioned in recent years in Argentina: Comprehensive Sexual Education (ESI), Digital Citizenship and Comprehensive Environmental Education have incorporated a set of contents to be taught in schools at compulsory levels of education, considering them as important issues of a social impact', strongly influential and significant in the formation of the student body. Thus a series of tensions and disputes are incorporated into the field of General teaching methodology in its proactive aspect, placing in the center the need to revisit the concept of transversality of the contents and operations that each teacher carries out with them. Teachers display technical and psychosocial skills while bringing conceptualizations into bear, acting at diverse levels of curricular desing in pursuit of the full right of the student body to access the knowledge proposed in the Curricular Designs. We question ourselves about the need to overcome dualities that, from a binary perspective, separate contents into "accessories" and "central" ones within a sequence/progression. It is necessary to make a connection between teachers' positions and transversal contents, assuming the need to ensure that these are part of all educational practice and different curricular areas.

Keyword

Transversal contents; teaching positions; ESI; Digital Citizenship; environmental education

Fecha de Recepción: 27/02/2023

Fecha de Aceptación: 11/04/2023

Transversalidad del contenido y posiciones docentes

Introducción

Este trabajo constituye un ensayo que intenta mostrar un vínculo entre las posiciones docentes y la transversalidad de los contenidos propuestos a partir de las políticas curriculares. Las diferentes leyes y resoluciones sancionadas durante los últimos años: ESI¹ N° 26.150 (2006), Educación Digital Res. N°1536-E (2017) PLANIED² y Educación Ambiental Integral N° 27621 (2021) han incorporado un campo de contenidos a enseñar en las escuelas de los niveles obligatorios que interpela a las y los docentes ya que dialogan con las posiciones que construyen frente a las dificultades o problemas que se les presentan.

Una serie de tensiones y disputas se incorporan al campo de la Didáctica General en su aspecto propositivo, invitando a revisitar el concepto de transversalidad de los contenidos y las operaciones que con ellos efectúa cada docente. Es sabido que, en la enseñanza, cada educador despliega habilidades técnicas y a la vez habilidades psicosociales y pone en juego conceptualizaciones al momento de actuar en diversos niveles de concreción curricular en pos del pleno derecho del estudiantado de acceder a los saberes propuestos en los diseños curriculares.

La ESI invita a entender la sexualidad como un campo de contenidos a enseñar de forma explícita. Promueve la enseñanza de saberes haciendo visible que toda práctica de enseñanza en la escuela “es sexual”, en tanto se transmiten de manera transversal concepciones sobre el sistema sexo-género con representaciones predominantemente binarias, excluyentes y patriarcales. Así mismo, la ESI responde a otras normas relacionadas con la Declaración Universal de Derechos Humanos y garantiza el derecho de

¹ Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

² Plan Nacional Integral de Educación Digital.

NNAyJ (Niños, niñas, adolescentes y jóvenes) de “buscar, recibir y difundir información de todo tipo”, según la Declaración de los Derechos del niño (Morgade, 2011:13).

La Educación digital, por un lado, promueve la apropiación de ciertos saberes vinculados a la formación de ciudadanos digitales capaces de transitar responsablemente por el ciberespacio. Por otro lado, involucra también el trabajo sobre la convivencia en Internet para reflexionar sobre el cuidado de nuestros datos personales, la distinción entre lo público y lo privado en el encuentro virtual con otros, la navegación segura, entre otros aspectos.

Reconocer y prestar atención a los riesgos que se pueden correr en el contexto virtual, como podría ser el caso del *grooming*, permite construir herramientas para actuar respetuosa y responsablemente en Internet. Desde otra perspectiva, vale también mencionar la importancia del manejo de la información que circula en las redes. En la era de la información, muchas veces estamos des-informados. Desarrollar habilidades de búsqueda de información con sentido crítico resulta fundamental para formar ciudadanos digitales plenos. Estos son solo algunos de los contenidos que pueden enseñarse en el aula a la hora de abordar la educación para la ciudadanía digital.

La Educación Ambiental Integral también apunta a la formación de la ciudadanía responsable, ya que promueve la incorporación de los nuevos paradigmas de la sostenibilidad a los ámbitos de la educación formal y no formal. En la ley, se hace hincapié sobre la enseñanza de la conciencia ambiental desde una perspectiva educativa integral con la cual se aporta a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso³.

Las propuestas curriculares vinculadas a dichos contenidos transversales demuestran su lazo estrecho con la formación ciudadana, a la vez que su desarrollo garantiza el cumplimiento de otros derechos universales. Los mismos tienen su origen en cambios socioculturales a los que la escuela es permeable.

³ Ley 27621, 2021. Cap.II, art.2

En el currículum, por un lado, es posible reconocer los contenidos que podemos denominar como “centrales”, es decir aquellos que tradicionalmente provienen de los campos disciplinares y que en general se enmarcan en las asignaturas. Por otro lado, más recientemente aparecen los contenidos transversales, es decir aquellos que se espera “atravesen” a todas las asignaturas o, al menos, a varias de ellas. Se trata de contenidos que ofrecen saberes o perspectivas que no se limitan a una asignatura y que, por consiguiente, corresponde su consideración en muchas o todas las disciplinas escolares. Muchos de estos contenidos transversales son, de hecho, enseñados por todos los y las docentes, no importa de qué asignatura esté a cargo, incluso cuando no lo haga de manera intencional. En este sentido, los contenidos transversales pueden integrar el currículum oculto (Jackson, 1992). Los diseños curriculares actuales, justamente, proponen su visibilización y su incorporación como contenidos a ser enseñados de manera intencional.

Los contenidos transversales aún se perciben en muchos casos como “accesorios”, es decir, como saberes que no integran el corpus central de la asignatura. Sin embargo, en muchos casos resultan “centrales”, en tanto resignifican el sentido de los saberes disciplinares. De ahí nuestra intención de poner en debate la binariedad entre contenidos centrales/disciplinares y accesorios/transversales.

En el desarrollo de este escrito, con vistas a poder explicitar los argumentos que buscamos desarrollar en este ensayo, en primer lugar, definimos el concepto de “posiciones docentes”. Luego, conceptualizamos acerca de la transversalidad del contenido. Continuamos explicitando la necesidad de problematizar los obstáculos que aparecen frente al trabajo sobre los ejes que se proponen como transversales desde las políticas educativas mencionadas. Finalmente, argumentamos acerca de la necesidad de la práctica docente reflexiva y fundamentada (individual y junto a colegas) con el fin de mejorar las acciones y analizar la construcción de las posiciones docentes frente a los desafíos que propone cada contexto educativo, con el propósito de crear las mejores condiciones de enseñanza para estos saberes.

¿De qué hablamos cuando decimos “posiciones docentes”?

El término “posiciones docentes” refiere a los diversos modos en que los y las docentes asumen, desarrollan, piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. La construcción de una posición docente se lleva a cabo a partir de múltiples factores: en diálogo con la cultura, la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan, concepciones sobre el trabajo docente, sobre el estudiantado, sobre el vínculo con el Estado y sobre las políticas que impulsa para regular la enseñanza, la determinación de los saberes a enseñar, etc. Se trata de sedimentaciones en el tiempo de elementos que se re-articulan en el presente, configurando así nuevas formaciones. Es así que las políticas respecto de la docencia o de la incorporación de nuevos saberes, por ejemplo los transversales, negocian con huellas, culturas institucionales y prácticas preexistentes, así como con las diversas orientaciones que el Estado y otros actores pretenden imprimir al trabajo de enseñar, con los diferentes modos en que los y las docentes reciben y resignifican las políticas públicas en educación, con las formas sociales y culturales de razonamiento en torno del género, la raza y la clase social, por mencionar algunos elementos que consideramos centrales.

Entonces, una posición docente está prefigurada por tradiciones, estereotipos y prácticas originadas en el pasado que se re-articulan en el presente. Es importante reconocer que el pasado no determina la posición docente, del mismo modo que no determina las acciones de los sujetos. Esta relación entre las posiciones docentes y aquellos aspectos con los que dialoga supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentran del todo estabilizados ya que los y las enseñantes pueden elaborar nuevos modos de responder a dicho problemas y/o desafíos que se les plantean.

Es por esto que las posiciones docentes refieren a una construcción que se da en la relación imposible de definir, establecer y asir de antemano como tampoco de desvincularla de la construcción histórica de la que forma parte (Southwell, 2020). La noción de posición docente remite así a la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación

con la cultura, vínculo que no está situado sobre coordenadas predefinidas, fijas y definitivas, sino históricas, peculiares y contingentes (Southwell, 2020). En cierto sentido, podemos describirla a partir de una foto, pero no hay que olvidar que la misma es parte de una película y, por tanto, cambia con mayor o menor velocidad.

En este trabajo, nos interesa pensar la categoría de posiciones docentes y su vínculo con la tarea de enseñar contenidos transversales. Es por esto que los contenidos definidos en las leyes de ESI, ED y EAI no pueden desentenderse de los procesos de interpretación y apropiación que promueven en cada docente, asumiendo que con estas se estructuran nuevas posiciones docentes que amalgaman tradiciones y nuevas construcciones de sentido.

La transversalidad del contenido

Los contenidos transversales son aquellos que atraviesan las áreas del currículum para ofrecer un enfoque o eje de saberes que complementen los programas de contenidos más clásicos. Siguiendo a Tedesco (1996), abordan conocimientos y capacidades que promueven la formación en ciudadanía y que interpelan sobre qué futuro queremos, hacia qué sociedad avanzamos.

Como es sabido, los contenidos seleccionados para la enseñanza se encuentran consignados en los diseños curriculares desarrollados desde las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales. En estos documentos aparece explicitado, en términos de Stenhouse (1987), el capital intelectual, emocional y técnico que la sociedad decide transmitir a las nuevas generaciones.

Para la transversalidad, es necesario repensar la enseñanza en relación con el carácter ético y político de la acción docente. Por un lado, la incorporación de contenidos transversales exige tomar en consideración una organización más global, ya que no pueden organizarse a partir de compartimentos o parcelas. Es posible “transversalizar” de manera articulada distintos tipos de contenidos, por ejemplo, conceptuales, como los vinculados al

Derecho que se constituyen en saberes disciplinares abordados desde un enfoque de género o desde una ciudadanía digital y/o sustentable.

Los conceptos operarían como herramientas para que el estudiantado pueda leer la realidad y transformarla. También, en el ejercicio de la expresividad, en el análisis crítico de problemas vinculados a la realidad desde estos enfoques transversales se están desarrollando habilidades técnicas e intelectuales. Finalmente se pueden “transversalizar” contenidos vinculados con el saber ser y vivir junto a otros (Delors, 1996) al trabajar actitudes de respeto a la diversidad, a la identidad y al desarrollo de vínculos saludables y equitativos. En este caso, a partir de la “transversalización” de contenidos se estaría favoreciendo el desarrollo de habilidades psicosociales (Mastache, 2007).

Los contenidos enmarcados en cada campo de conocimiento se articulan con algunos ejes de saberes surgidos de cambios socio-culturales que permean la enseñanza. Estos se incorporan como líneas que atraviesan distintas disciplinas o enhebrados a partir de un elemento vertebrador (Velásquez Sarria, 2009). Por lo que, nos permite pensar la enseñanza desde una perspectiva integral que invita a una revisión tanto curricular e institucional como personal, dado que promueve cambios curriculares y decisiones que cada institución deberá tomar acerca de los modos de incorporación.

Desafíos de transversalizar contenidos

Las problemáticas que se presentan al momento de “transversalizar” estos contenidos promueven la estructuración de nuevas posiciones. A la hora de “transversalizar” los contenidos impulsados por las políticas curriculares antes mencionadas, los y las docentes se ven interpelados/as ya que los y las invitan a revisar la propia posición que nunca es estática, sino que se encuentra en permanente transformación, entre otras cuestiones, debido a los distintos cambios curriculares. A continuación, mencionaremos algunas de las dificultades presentes al momento de la “transversalización” de los contenidos” en las tres fases de la enseñanza.

En la fase preactiva (Jackson, 1992), se elabora el diseño de la propuesta. La incorporación de contenidos transversales exige revisar las operaciones de selección, organización y secuenciación del contenido disciplinar, dada la exigencia de proponer una integración de los distintos tipos de contenido. Esta tarea es sumamente compleja ya que requiere de un manejo amplio de saberes disciplinares y de los vinculados a la ESI, ED y la EAI. Y, al mismo tiempo, interpela la posición que cada docente asume frente a ella (Feldman, 2010) y le exige tomar decisiones también sobre su posición, ya sea para modificarla o bien para reforzarla, asimilando los nuevos saberes en el marco de los contenidos disciplinares habituales.

En la fase interactiva, se pueden presentar numerosos emergentes. Frente a la incorporación de estos nuevos saberes transversales, que muchas veces son socialmente controvertidos, suelen presentarse cuestionamientos por parte de las familias o de otros actores institucionales. Es posible que también se observen resistencias de variada índole por parte del estudiantado. Estas resistencias se podrían transformar en obstáculos para la enseñanza si generan temores e inseguridades en las y los docentes, imposibilitando respuestas adecuadas. Situaciones de este tipo se evidencian, por ejemplo, cuando se utiliza el término “ideología de género” de manera despectiva en los medios, o cuando la comunidad se agrupa con ideas conservadoras bajo el lema “con mis hijos no te metas”, o cuando se manejan concepciones erróneas a partir de ideas teóricas como la de “nativos digitales” o las políticas responsables del cuidado del ambiente.

Los temores y fantasías que pueden encontrarse en distintas personas y grupos requieren conversaciones que permitan desandar nociones equivocadas y ayudar a ubicar el tema en el marco de la formación ciudadana y de la convivencia, y sacarlo así de una mirada que suele poner el foco en el plano personal o familiar.

La fase postactiva, por su parte, es el momento ideal para reflexionar y para dialogar. Lo que aparece como un problema u obstáculo que ofrece la realidad, al problematizarlo colectivamente, se puede redefinir y permitir el reconocimiento de un camino o plan para encararlo. Dialogar entre colegas y con el estudiantado, con respeto y desde el rol de

enseñante, favorecerá una mejor articulación entre el currículum prescripto en los diseños curriculares y el currículum real que se desarrolla en las aulas. Por eso, es importante que los equipos docentes cuenten, como parte de su trabajo, con espacios y tiempos para evaluar las prácticas de enseñanza, seguir formándose, reflexionar sobre lo realizado y diseñar nuevas propuestas a la luz de los avances de su camino formativo. Esto también incluye hacer consciente la revisión de las posiciones y repensar colectivamente sobre los supuestos que impactan lo simbólico y lo material de la escuela.

En cuanto al lazo entre la “transversalización” de los contenidos y las posiciones docentes, cabe reiterar que estas últimas no son cerradas, sino que se construyen en relación con los problemas educacionales que se presentan. Cada definición alcanzada es provisoria y dinámica (Southwell, 2020), por lo que requiere de una acción y reflexión en y sobre la acción (Schön, 1992) que se efectúe de manera continua al interior del equipo docente. En estos espacios necesarios, se pueden analizar posturas hegemónicas instituidas y se así vislumbrar la apertura a nuevas ideas de tipo instituyente. El trabajo reflexivo articulado entre colegas docentes puede favorecer un desarrollo didáctico enriquecido por las miradas individuales a partir de los debates y construcciones colectivas en situaciones de respeto y construcción colectiva desde la diversidad, sin buscar eliminarlas en síntesis unificadoras.

La siguiente cita de Rosales López (2015) nos invita a pensar en la relación entre contenidos transversales y posiciones docentes, haciendo referencia a la necesaria coherencia entre el discurso y la acción, así como a la potencialidad de la reflexión colectiva:

Esta renovación cualitativa en el tratamiento de los contenidos convencionales, con el desarrollo implícito de los temas transversales, parece sólo posible de realizar cuando en el profesorado exista un conocimiento de la importante repercusión que estos temas tienen en la formación completa de sus alumnos. Dicho conocimiento se sitúa en la base del desarrollo de una actitud positiva hacia el trabajo con ellos. Pero no sería suficiente dicha actitud con ser fundamental. Parece necesario que el propio profesor integre en su vida dichos temas a fin de presentar a sus alumnos un modelo coherente de pensamiento e intervención. (...)

Por otra parte (...) es necesario que se intensifiquen en los centros escolares las sesiones de trabajo cooperativo, en las que las reflexiones individuales se transformen en una forma de reflexión grupal y puedan servir de base para la coordinación y el enriquecimiento mutuo (154).

La educación es un proceso sistemático, institucional y estructuralmente colectivo. Generar las condiciones para la construcción de trabajo colectivo genuino abona un terreno permeable para la identificación de las dificultades que conlleva la “transversalización” de contenidos vinculados con la ESI, ED y EAI y, con esto, la construcción de posiciones docentes que puedan habilitar distintas reflexiones y modos de abordaje (Espinoza, González, Lerner, Sadovsky y Vázquez, 2012).

Lo antes desarrollado evidencia la responsabilidad que los y las docentes asumen para garantizar y promover el acceso a la educación de calidad. Esta responsabilidad entra en diálogo con aquellas dificultades, perspectivas, resistencias, problemas que el mismo entorno social, las condiciones de producción socioeconómicas y culturales e, incluso, la propia subjetividad, tensionan.

Conclusiones

En este trabajo profundizamos sobre la noción de posiciones docentes y la “transversalización” de los contenidos vinculados a ESI, ED y EAI, propuestos en las políticas curriculares, con el fin de repensar las prácticas docentes. Pretendemos comprender la “transversalización” como parte integral de la enseñanza y como una oportunidad potente para presentar propuestas basadas en problemas o proyectos que faciliten la complejización y recontextualización del contenido.

En síntesis, es clave procurar el trabajo sobre el diseño de propuestas de enseñanza integrales desde un enfoque de derechos, así como el trabajo frente a los emergentes que interpelan al cuerpo docente, a partir de habilitar espacios para la discusión colectiva.

Estas acciones complejas de “transversalización” de los contenidos, que estas leyes impulsan, colaboran con la toma de posiciones docentes, dinámicas y en permanente construcción.

Referencias bibliográficas

- Birgin, A. y Pineau, P. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Revista Teoría e Prática da Educação*, 18(1), 47-61.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Espinoza, A., González, H., Lerner, D., Sadovsky, P. Y Vázquez, S., (2012). Sobre el trabajo colectivo, colaborativo, cooperativo. *SUTEBA-CTERA-CTA*. Recuperado de: <https://www.suteba.org.ar/download/el-trabajo-docente-un-trabajo-colectivo-36703.pdf>
- Feldman, D. (2010). *Didáctica General*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rosales López, C. (2015). Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites. *Foro de Educación*, 13(18), 143-160. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.008>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes. Interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. República Argentina: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tedesco, J. C. (1996). Los desafíos de la transversalidad en la educación. *Revista de Educación*, 309 (enero-abril), 7-21.
- Velásquez Sarria, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 29-44. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5703>

Yanina Nascimento es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires), Profesora para la Enseñanza Primaria y Diplomada en Educación Sexual Integral (FILO-UBA). Actualmente se encuentra cursando la especialización en Didáctica y Currículum (UNLZ). Forma parte de la cátedra de Didáctica General de la Dra. Anahí Mastache del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (Universidad de Buenos Aires). Además, se desempeña en gestión educativa como vicedirectora de Educación Primaria y en la Subsecretaría de Planificación Académica de la Facultad de Ingeniería UBA. También se desarrolla en Institutos de Nivel Superior (Instituto Privado de Formación Docente) en espacios curriculares vinculados al Campo de Formación General y al Campo de las Prácticas en Educación Primaria.

Verónica Pierri es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires), Profesora para la Enseñanza Primaria (Normal 4) y Especialista en TIC y Educación (Escuela de maestros). Actualmente se encuentra cursando la especialización en Didáctica y Currículum (UNLZ). Forma parte de la cátedra de Didáctica General de la Dra. Anahí Mastache del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (Universidad de Buenos Aires). Allí participa del proyecto de investigación UBACyT vinculado a la enseñanza para la convivencia y la formación ciudadana en clases del Nivel Medio. También se desempeña en Institutos de Nivel Superior (PEP en ENS 9 y ENS 2) en espacios curriculares vinculados a Didáctica General y al Campo de las Prácticas. Asimismo, trabaja en Nivel Primario en escuelas de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires como Facilitadora Pedagógica Digital.