

72 ANIVERSARIO 2002

ción definitiva estará condicionada por su mayor o menor capacidad de relación con los valores previamente definidos.

Si bien es cierto que las líneas transversales destacan la importancia de los valores e incorporan propuestas más o menos definidas, en ningún caso pueden presentarse como elementos abstractos desvinculados de la interpretación de la realidad y de la crítica a las culturas dominantes. Por el contrario, pensamos que las propuestas deben derivarse de esos análisis, de la definición de problemas y de las estrategias de transformación educativa y social.

Por otro lado, la educación en valores, tal y como se está entendiendo desde algunas propuestas, se está decantando por una opción en torno a grandes valores universales que -más allá de la discusión sobre tal cualidad- difícilmente favorecen la necesaria contextualización. Hay que tener en cuenta que cada persona, cada grupo, cada cultura hace su propia lectura de valores, lo que impide pensar en una atribución de significados que sean válidos para cualquier colectivo y situación.

Las líneas transversales conceden gran importancia al tratamiento de valores como elemento imprescindible para el desarrollo integral de las personas, pero las propuestas que hacen se fundamentan tras el análisis de los contextos de referencia que será el que aporte las claves de selección de valores. En este caso, los valores cumplen un papel dinámico al convertirse en elementos necesarios para el cambio cultural y la transformación social.

LÍNEAS TRANSVERSALES REDUCIDAS AL ESPACIO DE LAS ÁREAS CONSIDERADAS AFINES

Ésta es una de las opciones que, si bien no ha originado excesiva producción literaria, sí se está convirtiendo, de hecho, en una de

las más extendidas. Responde, de nuevo, a la consideración de la transversalidad como temas nuevos que hay que introducir en el currículum en función de el grado de correspondencia con los contenidos específicos de cada área.

La ambigüedad con que ha sido definida la transversalidad en los distintos diseños curriculares favorece esta lectura entre un profesorado que se encuentra ante la obligatoriedad de asegurar el tratamiento de las líneas transversales, pero al que no se le facilitan ni la formación adecuada ni los espacios necesarios para su discusión.

La propuesta elaborada por el Ministerio no resuelve la contradicción entre líneas transversales y áreas. La compartimentación del conocimiento que supone la existencia de áreas independientes entre sí no favorece el tratamiento globalizado e interdisciplinar que proponen las líneas transversales, ni mucho menos la perspectiva de educación global que caracterizaremos más adelante.

Éstas son algunas de las lecturas que, desde nuestro punto de vista, están limitando el potencial de innovación de las propuestas de transversalidad. Existen otras, como la reducción a momentos puntuales en función de alguna actividad (día del árbol, día de la mujer, día de la paz...) o la posibilidad de crear un espacio propio en el currículum: optativas o tutorías, etc.

Todo este abanico de interpretaciones de la transversalidad, que consideramos limitadoras, pueden ser útiles como estrategias introductorias, como líneas de sensibilización entre el profesorado. En este sentido, tienen valor si los resultados se evalúan y se comunican. Pueden considerarse un camino en los procesos de innovación curricular.

Pero la transversalidad hace un cuestionamiento tan profundo del conjunto de la institución y de

la actividad educativa, que su discusión y puesta en marcha requiere otros presupuestos. Sin embargo, pese a las limitaciones institucionales, la forma como se están tomando las decisiones que afectan a los proyectos curriculares y las inercias presentes en los centros, existen posibilidades reales de iniciar procesos de reflexión crítica que nos permitan transformar nuestra práctica docente.

LA TRANSVERSALIDAD, UNA PROPUESTA CRÍTICA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

La transversalidad siempre ha estado presente en el currículum. El conocimiento académico, las prácticas educativas, el currículum oculto, las formas de organización, la distribución de poder en el seno de la institución escolar, las propuestas didácticas, los materiales, la evaluación,... constituyen determinadas visiones culturales e ideológicas. No es cierto que debamos incorporar nuevos temas al currículum. ¿Acaso el que no hagamos explícita una perspectiva transversal significa que en la escuela no están presentes las cuestiones claves de los enfoques transversales? La escuela conforma unas fórmulas de interacción cultural que tendrán consecuencias para las relaciones entre culturas dominantes y culturas marginadas, para la reproducción de sistemas sexistas, para el aprendizaje de la gestión del conflicto, etc. Por estos motivos, numerosas investigaciones² se han ocupado de desenmascarar las estructuras por medio de las cuales la escuela reproduce el modelo dominante androcéntrico, etnocéntrico y eurocéntrico.

Así, la transversalidad significa un cambio de orientación, de mirada, de presupuestos metodológicos y de finalidades educativas. En este sentido, vamos a intentar

recorrer algunos de tales fundamentos para perfilar lo que entendemos por educación global, crítica y emancipadora.

EN EL ÁMBITO SOCIOCULTURAL

Todas las orientaciones educativas a las que hacemos referencia -educación ambiental, para el desarrollo, coeducación, para la paz, intercultural- han pasado por distintas fases en su desarrollo histórico que han propiciado cambios conceptuales y supuesto marcos de análisis más complejos a la hora de interpretar la realidad.

Pese a que, como podemos observar en el Cuadro 1, cada enfoque transversal parte de una preocupación definida, el conjunto de las visiones inciden en los aspectos que ponen en crisis el modelo de civilización dominante. La cuestión ambiental, la perspectiva de género, el problema del desarrollo son algunos de los elementos críticos que agudizan las contradicciones de un sistema hegemónico que se impugna por ser globalmente

insatisfactorio, reproductor de injusticias, generador de desigualdades, marginador de amplias mayorías y esquilador de recursos.

Los efectos más negativos del modelo se dejan sentir a escala global y local. La interconexión entre distintos fenómenos, políticos, económicos, sociales, es imprescindible en el análisis de una realidad que nos plantea, mirando al futuro, grandes desafíos a los que tendremos que enfrentarnos de forma ineludible desde una perspectiva de transformación cultural.

La *globalización*³ se perfila, en nuestros días, como el marco de análisis más apropiado ante una situación mundial conflictiva y una realidad compleja en la que los acontecimientos se suceden con rapidez y cambian el panorama internacional antes de que podamos darnos cuenta.

Esta complejidad debe tener su traducción en el plano escolar. El sistema educativo debe promover aprendizajes relevantes para el indi-

viduo y para el grupo, debe proveer a las personas de herramientas conceptuales y actitudinales que les permitan situarse en el mundo con capacidad de actuar e influir en él de forma consciente y crítica.

EN EL ÁMBITO EPISTEMOLÓGICO

Los enfoques transversales plantean una crítica radical al referente curricular científico-positivista que fragmenta el conocimiento y lo presenta como neutral, no ideologizado y desprovisto de elementos de valor.

El conocimiento científico no puede desligarse de los contextos de producción ni de los intereses que guían la investigación científica ni de los fundamentos ideológicos que la propician. De hecho, la historia de la ciencia muestra su dinamismo y sus transformaciones: nuevos paradigmas sustituyen los vigentes hasta el momento; se discute acerca de los límites del conocimiento científico; en el ámbito de la investigación, se plantea la tensión entre especialización e interdisciplinariedad como sistemas de interpretación de la realidad natural y social.

Sin embargo, la traducción escolar obvia estas tensiones y muestra el saber científico como verdadero, acabado, estático y deshumanizado. Independientemente de que el referente científico no deba ser la única fuente de producción de conocimiento, la desvalorización a la que se someten otros sistemas de aprehensión de la realidad (intuición, percepciones) tiene consecuencias graves para todos aquellos chicos y chicas que no encajan perfectamente en el perfil académico delimitado por estos parámetros.

Frente a este modelo eficiente y tecnocrático, la transversalidad comparte la definición de la ciencia como construcción social y del conocimiento como herramienta de interpretación de la rea-

	ENFOQUE REDUCIDO	ENFOQUE AMPLIO
Coeducación	- Sexismo - Escuela mixta	- Androcentrismo - Modelos integrales
<i>Sexo-género</i>		
Educación para la salud	- Cuidado del cuerpo	- Salud integral
Educación para la paz	- Ausencia de guerra	- Causas de la violencia estructural - Resolución de conflictos
<i>Paz-violencia</i>		
Educación para el desarrollo	- Información norte-sur	- Crítica del modelo global - Superación desarrollo-subdesarrollo
<i>Norte-sur</i>		
Educación ambiental	- Conservacionismo - Conocimiento medio físico	- Relación medio físico/medio humano - Desarrollo sostenible
<i>Medio físico-medio humano</i>		
Educación para el consumo	- Información al consumidor	- Consumerismo - Educación en hábitos equilibrados
Medios de comunicación social	- Recurso didáctico	- Uso crítico - Conocimiento de estructuras - Relevancia social

Cuadro 1. Hacia una plataforma de convergencia

lidad ligado a la práctica social en que se genera. Desde una orientación crítica, la ciencia tiene por objeto conocer la verdad como problemática, como dialéctica en la que los actores sociales afrontan intereses e ideologías e interactúan en sus ámbitos con perspectivas culturales diversas.

La estructuración del currículum en áreas sostiene la fragmentación del conocimiento en parcelas incomunicadas. En ellas se concentra el *saber*, lo que hay que transmitir, la cultura. Un saber que se justifica por el recurso a la autoridad. Este planteamiento, que la Reforma no ha modificado de fondo, supone una de las múltiples limitaciones con que se enfrentan los desarrollos transversales. Sin embargo, de manera acorde con los presupuestos teóricos que la propia transversalidad sostiene -razón crítica, gestión/control del currículum, globalización-, es posible comprometerse en un proceso de deconstrucción/re-

construcción epistemológica de las disciplinas que forman parte de las áreas. Conocer qué presupuestos sostienen su estructura, a qué orientaciones teóricas responden, qué propuesta cultural e ideológica se desprende de ellas, si ésta se orienta a la reproducción... Y, a partir de este proceso de reflexión-discusión, que además nos conducirá a otros interesantes debates -papel de los agentes educativos, relaciones de poder, estructuras de organización, de evaluación- reconstruir un conocimiento crítico, relevante y útil para una perspectiva transformadora, emancipadora.

Ambos análisis, el sociocultural y el epistemológico, nos aportarán las claves de selección cultural, los nudos de los que puede partir una red de conocimiento más compleja para un currículum diferente que ofrezca a los estudiantes la posibilidad de interpretar su mundo -cerca y lejano- y les dote de instrumentos de acción social y política.

LOS MODELOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO MARCO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La transversalidad apuesta por la adopción de una metodología de investigación-acción dentro de la cual situar nuestra práctica docente. Este presupuesto significa un cambio fundamental en nuestro papel como profesionales de la educación, pero también del papel del alumnado y del conocimiento que se gestiona en el ámbito escolar (Cuadro 2).

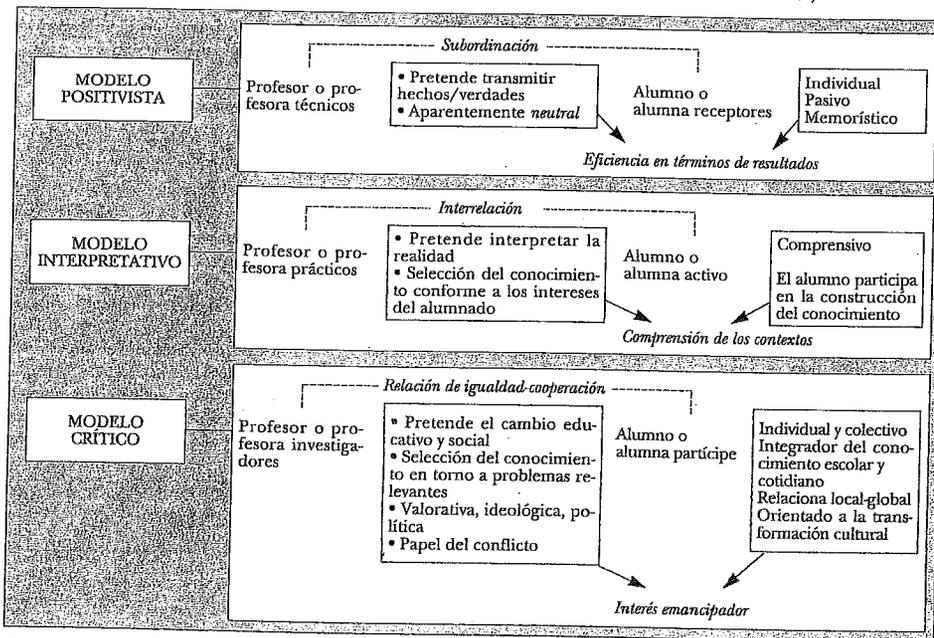
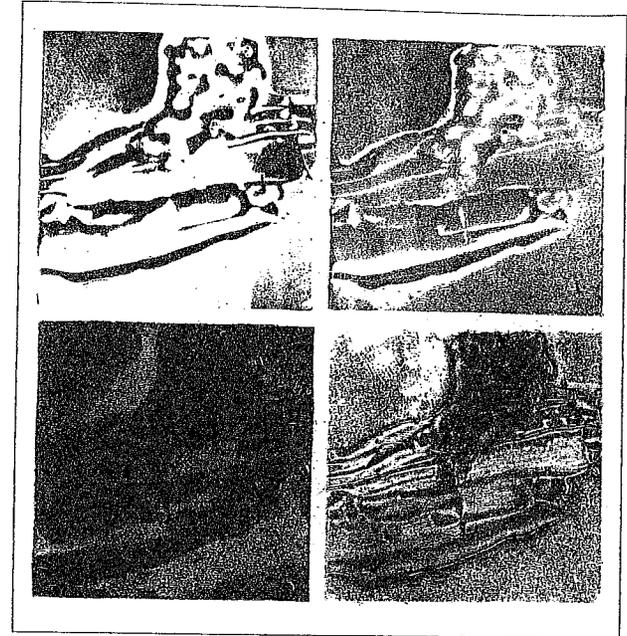
Los planteamientos tradicionales, que responden a una concepción tecnocrática de la educación, limitan la práctica docente al marco de un currículum definido por «expertos» ajenos a la cotidianidad del aula, y normalizan la

distinción entre teóricos y prácticos aceptando como natural la incapacidad de unos y otros para moverse en ambos espacios. La perspectiva propuesta por la investigación-acción supone una crítica radical de estos supuestos.

El marco de investigación-acción facilita el puente entre la teoría y la práctica ayudando al profesorado, no sólo a la delimitación de problemas educativos, sino a la toma de conciencia de las posturas pedagógicas que orientan nuestras intervenciones en el aula. De esta forma es posible que afloren nuestras propias contradicciones y las inherentes al sistema, generando un nuevo conocimiento que nos permitirá entrar en el ciclo de diseño-acción-evaluación y redefinición. Sólo desde este marco de autocontrol -individual y colectivo- se hace factible el protagonismo y la responsabilidad como agentes claves de la planificación curricular.

La metodología de investigación-acción cobra especial interés en las propuestas de definición del conjunto de proyectos que delimitarán la actividad de los centros escolares. El Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular de Centro y las Programaciones de Aula necesitan un grado de coherencia que sólo se puede dar tras iniciar procesos que hagan aflorar todos los conflictos propios de la vida de cualquier centro.

Ésta es una propuesta que consideramos necesaria a la hora de abordar el papel de la transversalidad. Se trata de huir de consensos fáciles que eludan enfrentamientos y contradicciones de fondo. Cualquier escuela, cualquier instituto, reúne a un número de personas lo suficiente numeroso como para que se observen distintos planteamientos teóricos, diferentes formas de enfocar la cuestión educativa, diversas maneras de diseñar estrategias didácticas y un sinfín de cuestiones que tienen que ver con los sistemas de relación, de valoración, de poder, etc.



Cuadro 2.

En suma, los centros se convierten en sedes en las que convergen múltiples perspectivas ideológicas que dificultan el trazado de proyectos consensuados.

Por estos motivos, el conjunto de decisiones curriculares que hay que tomar deberían establecerse tras períodos de discusión y reflexión colectiva, lo que implica entrar en procesos de media y larga duración. Esto, que no significa considerar los proyectos acabados una vez terminada la fase de redacción, es muy difícil -no imposible- en los momentos actuales. Las exigencias administrativas, por un lado, y nuestra aceptación de tales condiciones, por otra, fomenta cierto deseo de terminar cuanto antes.

Sin embargo, un proceso como el que estamos describiendo, si bien más largo y más lento, puede ser más interesante a largo plazo. Seguramente cada docente tenemos nuestra propia experiencia de las dificultades con las que tro-

pezamos cuando hemos intentado hacer alguna propuesta que trasciende nuestro marco de aula. La imposibilidad de ampliar el horario o de utilizar determinados recursos o de acometer tratamientos interdisciplinares son algunas de las dificultades que dan al traste con cualquier propuesta innovadora. La flexibilización o rigidez de horarios y espacios, por ejemplo, condiciona buena parte de nuestra actuación docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje que orienta nuestra práctica.

Ahora bien, si somos capaces de plantear los distintos problemas que afectan a cada uno de los niveles, de las áreas, de las relaciones profesionales, etc., de reflexionar sobre ellos, y de planear propuestas que superen de forma positiva cada conflicto, estaremos iniciando un proyecto de innovación del que todos nos sentiremos partícipes y con el que será fácil establecer vínculos y compromisos que vayan más allá de acuerdos puntuales.