

TRANSVERSALIZAR LOS CONTENIDOS ¿MISION IMPOSIBLE?

JUAN JOSE CELORIO

RESUMEN

El autor señala las diferentes tradiciones que han configurado el status curricular de contenidos y líneas transversales y el conflicto que plantea su intersección. Se interroga sobre las lógicas de selección del conocimiento en la cultura escolar. Niega el planteamiento como una cuestión de racionalidad técnica y aboga por una perspectiva global-crítica del currículum como contribución a la transformación social. Sitúa el problema como reordenación de la lógica que preside la integración de los contenidos y disiente de planteamientos de transversales como nuevos elementos a añadir. Analiza las posibilidades de las agencias sociales alternativas para ofrecer claves y recursos para una reorganización alternativa del conocimiento escolar y señala algunos "campos de atracción" para facilitar estas reestructuraciones.

ABSTRACT

The author looks at the various traditions which have informed the relative status of cross-curriculum and contents in the curriculum, and points out the controversy arising from their intersection. He wonders about the logic applying to the selection of knowledge within the school culture, refuses considering the matter as one of technical rationality, and calls for a global and critical understanding of the curriculum as a contribution to social change. He places controversy on the rearrangement of the logic lying behind the integration of contents, and disagrees with the idea of the cross-curriculum as mere new subjects to add. The author also analyses the possibilities for the alternative grassroot movements to offer some clues and resources, leading to an alternative restructuring of school knowledge. In order to facilitate this process, the author underlines the idea of creating some core "meeting point fields".

PALABRAS CLAVE

Transversalidad, Educación Global, Educación Crítica, Contenidos Educativos, Cultura Escolar, Selección Conocimiento, Reforma Educativa.

KEYWORDS

Cross-curriculum, Global Education, Critical Education, Educational contents, School Culture. Knowledge Selection, Educative Reform.

... Todas las profecías cuentan
que el hombre creará su propia destrucción.
Pero los siglos y la vida que siempre se renueva
engendraron también una generación de amantes
y soñadores;
hombres y mujeres que no soñaron con la
destrucción del mundo,
sino con la construcción del mundo de las mariposas
y los ruiseñores (Gioconda Belli, 1992).

1. ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

Este artículo se propone explorar y contribuir al debate sobre las relaciones entre "contenidos" y "líneas transversales". Se plantea preguntas como ¿Entienden de alguna forma especial las líneas transversales la noción de contenidos? ¿Existen contenidos propios de las líneas transversales -y si es así- cuáles son y cómo se seleccionan? ¿Organizan los contenidos de acuerdo a alguna lógica especial?

Sin embargo, antes de comenzar cualquier análisis que nos permita responder a estas preguntas, conviene ser conscientes de en qué tipo de lógica nos situamos a la hora de hablar de contenidos y transversales. Para l@s lector@s de esta publicación será evidente de qué hablamos, pero quizá sea interesante salir de las evidencias de "dentro" del campo educativo para aproximarnos en mejores condiciones críticas.

Por ello, una buena forma de empezar a afrontar las preguntas y problemas claves de esta relación quizá sea comenzar proponiendo una mirada ingenua sobre ambos términos. Si preguntáramos sobre ellos a diversos personajes, no expertos ni actores del mundo de la educación, seguramente les resultarían extrañamente curiosos.

Un científico@ consideraría una aberración entender su campo de investigación como un campo de contenidos, y esbozaría rápidamente que se encuentra con problemas, constructos hipotéticos, teorías sujetas a programas de investigación, teoremas explicativos, etc. En cuanto a las líneas transversales su perplejidad sería mayúscula. Si la pregunta se hace a una persona de la calle, es probable que el primer término le sonara a algún seguro de su casa que diferencia entre el "continente" y "contenido", y respecto al término transversales -tras mostrar su perplejidad- podría sugerirle cierta relación con algún tipo de vías urbanas.

Y es que nos encontramos frente al lenguaje críptico del currículum y la cultura escolar. En la práctica, respecto al primer término, a nuestr@s informantes no es tan seguro que les suene extraño, no es difícil que la persona recuerde rápidamente su uso en el ámbito escolar cuando era alumn@, e incluso le siga sonando a través de la experiencia escolar de sus hij@s. Sobre lo segundo quizá les suene algo de nuevas áreas y valores que ahora se dan con la Reforma.

Su evocación como lenguaje "interno" a los "muros" escolares es precisamente lo que vela los problemas socioculturales encubiertos, al facilitar sus lecturas en clave escolar. Así, si la persona informante fuera docente o estudiante, su respuesta inmediata y espontánea pudiera ser del tipo "contenidos, elementos de una materia, disciplina o área, que son susceptibles de ser enseñados en las aulas, objeto del aprendizaje de l@s estudiantes y sujeto posterior de la evaluación".

Naturalmente esta posible respuesta sería excesivamente ingenua -como veremos inmediatamente-, pero tiene la virtud de referenciar cómo suele entenderse el problema. Aparentemente se trata de aquéllo que se intercambia en la interacción en las aulas, organizadores de un campo específico de enseñanza/aprendizaje (asignatura, área...) -y al tiempo, elementos en que se organiza-, y que además, pueden ser objetivados por su presencia o ausencia en una evaluación. Si insistiéramos sobre el qué conforma ese "contenido" es probable que se nos respondiera con alguno de estos énfasis:

- selección de elementos del conocimiento científico adecuados al nivel de l@s estudiantes y organizados de forma que su aprendizaje sea posible.

- selección de elementos que la sociedad y cultura en que viven los estudiantes, considera adecuados y necesarios para el aprendizaje y socialización correcta de las nuevas generaciones.

- selección de elementos que son necesarios para la correcta evolución de los niños y niñas, esto es para que puedan desarrollar plenamente sus facultades y potencialidades.

Y se nos aclararía posteriormente que en los actuales currícula, éstos se vertebran en tres campos, conceptuales, procedimentales y valorativos.

Respecto a las "líneas transversales" obtendríamos probablemente respuestas del tipo: "campos de educación en valores referidos a diversas problemáticas sociales que se deben hacer presentes en todas las áreas educativas"; o, "nuevas temáticas que hacen referencia a diversos problemas sociales e insuficientemente tratadas en las áreas educativas". Y probablemente la respuesta se complicaría si preguntáramos cómo es posible materializar esta presencia en las diversas áreas y cómo se debe organizar la "transversalización de los contenidos".

Por tanto, no se trata sólo de que nos encontremos en el campo del lenguaje curricular, sino de que existen lecturas intuitivas de las diversas procedencias que pueden tener ambos términos: los contenidos se relacionan con una selección, extraída de las diversas ciencias, que es considerada relevante por la sociedad como objeto de aprendizaje para que los niños y niñas se desarrollen y se inserten en la sociedad adulta. Mientras que las transversales, -entendidas como valores o como temáticas- proceden de otra fuente, una preocupación o conciencia de problemas que deben ser objeto de enseñanza y aprendizaje por carencias en los currícula clásicos, esto es, más allá de la selección escolar del conocimiento científico.

Dada la dificultad de responder a cómo puedan fundirse estas dos tradiciones, y al hecho de que en la práctica, esto, está siendo causa de perplejidad en los centros educativos, se hace necesario revisar, si el cuadro de supuestos arriba esbozados, puede permitir esa "transversalización de los contenidos". La hipótesis básica que manejamos es que: si no se procede a una revisión crítica del sentido de los "contenidos" en la selección cultural del conocimiento escolar y a una disección de qué significa el status de la transversalidad, lo anterior es "misión imposible" o quizá mejor "misión desviada". La transversalidad tenderá a ser situada en la periferia del currículum, siendo la "transversalidad real" otra muy distinta de la que sería deseable conseguir.

La lógica que seguiremos por tanto será preguntarnos por cada uno de ambos términos, discutir sus formas de relación posible e intentar ofrecer unas bases de articulación.

2. UN STATUS CURRICULAR AMBIGUO: LA TRANSVERSALIDAD

Los Diseños Curriculares de las diversas administraciones educativas han organizado sus propuestas en torno a dos pivotes, los diseños de áreas según cada etapa educativa y las

líneas transversales¹. Se supone que son dos fuentes de información que los centros y docentes deben integrar en la práctica en sus "concreciones curriculares"². Sin embargo, no se les concede igual peso a ambos formatos. Las áreas y/o disciplinas se configuran como los pilares centrales de la organización curricular por cuanto son ellas quienes deben estar abiertas a "ser impregnadas", a ser "influidas", a "acoger", las líneas transversales. La estructura curricular base resulta entonces perfectamente reconocible para docentes históricamente situados en áreas y/o disciplinas. Se les presenta el problema como si la cuestión fuera, por un lado, hacerse cargo de las novedades en el terreno de los contenidos (sobre todo la aparición de los valorativos ya que los procedimentales han sido admitidos tradicionalmente más como propios), y por otro, cómo hacer hueco a aquellas "transversales" que el centro ha elegido "por consenso" entre las ofrecidas en el menú de la transversalidad.

Esta perspectiva está favoreciendo una determinada forma de visualizar la transversalidad. Según ella, se trataría de ver qué contenidos propios, conceptuales, procedimentales o valorativos, tienen esas transversales para prestarles un hueco docente o relacionarlos con los del área. Así, puede entenderse que por su contenido específico se les debe crear un espacio propio, alguna optativa, un taller, un espacio temporal en que el currículo de áreas se paraliza (semanas de..., días de...). Esto incluso viene favorecido por alguna literatura que las ha presentado bien como campos temáticos -temas transversales- o como una educación en valores -con un conjunto de valores específicos poco resaltados en el currículum de las áreas-.

¿Pero son las transversales nuevos campos o áreas con contenidos específicos que se deban introducir/pegar a los de las áreas? ¿Qué "contienen" las transversales? ¿Cómo pensamos la transversalidad?

En primer lugar, hay que señalar que la transversalidad es una reconstrucción sociopolítica, en clave curricular, adoptada por las Administraciones Educativas para responder institucionalmente a un conjunto de prácticas y ofertas educativas que diversos actores sociales (ONGs, plataformas y colectivos, grupos de enseñantes, determinadas instituciones,...) estaban impulsando y desarrollando en el sistema educativo sin "control".

Como tal respuesta -y reconstrucción institucional- debía ofrecerse al conjunto del sistema con un tipo de lectura que integrara, edulcorara, sus aspectos más críticos; alternativos e innovadores, de tal manera que pudieran ser asumidas por el sistema educativo sin especiales crisis. Esto es, se hacía necesario enmarcarlas, ubicarlas, someterlas a condiciones de control, para un consumo menos conflictivo por centros y profesorado.

Sin embargo, estas claves educativas nacieron y se desarrollaron como propuestas alternativas, con un compromiso ideológico cultural crítico con comunidades y sectores sociales que resultaban afectadas y colocadas en crisis por el funcionamiento de diversos aspectos del modelo dominante. Las plataformas que impulsan estas educaciones las han considerado como parte de su actividad global, la cual intenta promover cambios culturales y sociales, creando espacios alternativos al discurso y prácticas hegemónicas.

Estas orientaciones educativas se elaboran con y desde claves culturales, teóricas y de intervención en la práctica social, que incluyen sistemas de valores, formas de construir teorías acerca de la dinámica y cambio social, epistemologías de la acción e intervención social, sentidos de la relación teoría/práctica, hipótesis de la relación enseñanza/aprendizaje,... La lógica que las preside es el interés en desarrollar formas de intervención

social que produzcan cambios reales e implique participativa y transformadoramente a individuos y sociedades.

Y esta lógica además se construye histórica y contradictoriamente. El sistema de actores que las impulsa es plural -se estructuran y responden en el seno de los conflictos y luchas que operan en el sistema social y cultural en que están inmersos-, con diversas visiones y respuestas. En los cuadros 1, 2 y 3, intentamos recoger esquemáticamente tres tipos de lecturas que se han ido generando, y que en parte sigue coexistiendo actualmente:

- un enfoque más humanista y centrado en el problema,
- un enfoque más estructural y que empieza a salir del campo problemático inicial y,
- un último más global, de interrelación del conjunto de las problemáticas originales.

Como actores con intereses alternativos no pueden prescindir de las redes y claves con que opera la dinámica social -complejos culturales, elaboraciones científico/técnicas, centros de producción ideológico-cultural, redes de socialización, instituciones y teorizaciones educativas,...- pero reintroduciéndolas y transformándolas desde una lógica, que más allá de la ortodoxia, intenta desplegarse, frente a las estrategias reproductivas, como conciencia y práctica transformadora. Pero además, como tales actores no sólo reciben préstamos teóricos y culturales, sino que investigan la realidad en su propia acción, reelaborando en esa interacción visiones y acercamientos a la realidad genuinas.

Por tanto, la perspectiva de los actores comprometidos con las diversas educaciones latentes tras el status de transversalidad, conciben el sistema educativo como un espacio sociocultural, sujeto a ritos específicos, a formas de autocomprensión e innovación con los cuales pretenden entrar en diálogo, a fin de hacer emerger nuevos sectores sociales interesados en el cambio social alternativo.

Es reciente todavía, entre estos agentes, el reconocimiento de que las escuelas son instituciones donde las conceptualizaciones, procesos y conflictos, tienen unas claves propias, que requieren por tanto discursos y estrategias particulares. En donde sujetos concretos, docentes, alumnado, comunidad educativa, dan sentidos particulares a sus prácticas, a sus innovaciones, desde préstamos y tradiciones diversas y con reelaboraciones ligadas a su investigación en la acción. Y en este proceso, ante la aparición del status curricular de la transversalidad, el debate está todavía comenzando y los análisis no son uniformes.

En estos actores se está consolidando la idea de que no nos encontramos ante un debate entre contenidos y transversales, sino frente a una lógica de organización de contenidos que implica una forma de "transversalidad oculta", y, otra lógica cultural crítica que, desde supuestos transversales alternativos, selecciona y organiza con otro sentido los contenidos³. Toda selección de contenidos implica sistemas de valores, supuestos acerca de la realidad, que no pueden ser neutrales.

TABLA 1. *Diversos enfoques transversalidad 1*

	HUMANISTA Y CENTRADO EN EL CAMPO PROBLEMÁTICO	SOLIDARIDAD SOCIAL E INTER-COMUNITARIA	GLOBALIDAD EMANCIPATORIA CRÍTICA
CONSTRUCCION DE LA PROBLEMÁTICA	Configuración del problema, como un drama que afecta a personas o comunidades concretas.	Configuración del problema como una situación estructural que requiere una crítica y acción frente a las estructuras.	Configuración del problema como el salto entre el modelo planetario con sus diversos efectos críticos y la capacidad de individuos y sociedades para hacerles frente, abriendo espacios en transformación.
	<i>Desarrollo</i> Pobreza y carencia mínima de calidad de vida.	Subdesarrollo como situación estructural creada por el intercambio desigual y dependencia política.	La "mundialización" se está culminando desde las condiciones de creación de una economía planetaria, donde sectores y sociedades se integran en la cadena productiva y en los diversos ciclos y escalas de mercado y otros están siendo excluidos y desarticuladas sus economías locales. Mercancías, capitales y servicios circulan allá donde sea posible aumentar o sostener los beneficios, sin que ningún sistema mundial participativo regule o controle bajo otras consideraciones estos flujos.
	<i>Violencia</i> Situaciones de violencia concreta de conflictos amplios y abiertos o restringidos y silenciados.	Violencia explícita como parte y momento de una violencia estructural oculta que impone constricciones y limita derechos individuales y sociales.	El estado, resulta demasiado pequeño, pero sigue siendo quien controla los procesos de poder político en su escala, intentando establecer alianzas de espacios amplios para conseguir retener y adecuar a sus ámbitos estos procesos. Estas lógicas por tanto aparecen como contradictorias entre sus compromisos sociales con sus poblaciona-
	<i>Derechos Humanos</i> Violación de Derechos en la esfera individual y/o colectiva.	Derechos colectivos, de la tierra y generaciones futuras. Violación estructural derivado del modelo constrictivo y violento.	
	<i>Ecología</i> Alteración y degradación de los ecosistemas, impacto en las comunidades bióticas.	Ecología social, ambientalismo. Relación entre degradación ecosistemas y modelo industrial, consumista.	
	<i>Género</i> Discriminación en función del sexo. Carencia de igualdad en condiciones públicas, derechos políticos, situación laboral, esfera cultural, ...	Incapacidad del modelo para producir la igualdad, dado que la economía de la esfera privada carece de valor y se subordina a la esfera pública. Cultura de la desigualdad. Patriarcalismo.	

TABLA 1. *continuación*

	HUMANISTA Y CENTRADO EN EL CAMPO PROBLEMÁTICO	SOLIDARIDAD SOCIAL E INTER-COMUNITARIA	GLOBALIDAD EMANCIPATORIA CRÍTICA
CONSTRUCCION DE LA PROBLEMÁTICA	<i>Consumo</i> Desigualdad del consumidor ante las manipulaciones en su acto de consumo.	El propio modelo necesita estimular para su supervivencia el consumismo para reproducir el ciclo productivo y crea subconsumo.	les y las lógicas de mercado a que deben ajustarse. Conlleva conflictos. La producción y la socialización de la cultura está siendo influida y reorganizada por este
	<i>Xenofobia/Racismo</i> Actos explícitos de racialización.	La cultura dominante estimula la xenofobia por mecanismos etnocentristas, abiertos u ocultos.	proceso de mercantilización monetaria, afectando y creando culturas minorizadas y distorsionando e impregnando las emergencias culturales de la interacción social. La conciencia crítica y la participación social y comunitaria respecto a las problemáticas en sus escalas locales y planetarias se hace más urgente al tiempo que más compleja y difícil.
	<i>Salud</i> Problemas sanitarios que tenderían a minorarse con extensión de la Información.	La cuestión sanitaria es colectiva y política, pero también cultural. La asunción personal es parte de la asunción comunitaria.	
	<i>Mass Media</i> Efectos perniciosos de estos medios sobre los usuarios.	El problema es la coexistencia de su mercantilización con el hecho de ser poderosos medios de producción cultural.	

TABLA 2. *Diversos enfoques transversalidad 2*

	HUMANISTA Y CENTRADO EN EL CAMPO PROBLEMÁTICO	SOLIDARIDAD SOCIAL E INTER-COMUNITARIA	GLOBALIDAD EMANCIPATORIA CRÍTICA
LA PERSPECTIVA IDEOLÓGICA	<p>Tradición humanista con inspiración religiosa o no. Los sectores que se sienten afectados "empatizan" con un drama, con una situación, con unos sectores concretos. "Viven con otr@s" las injusticias de las vulneraciones de derechos y se activan desde valores como justicia, igualdad, respeto a l@s otr@s, derecho a la diferencia, paz, cooperación, derechos políticos, conservación del planeta, libertad,... Pero también implicación individual, compromiso con "lo otro", ayuda, ...</p>	<p>Tradición Crítica, con inspiración marxista u otras corrientes con impronta emancipatoria. Los sectores que se movilizan adoptan un universo ideológico crítico con las estructuras dominantes y con los sistemas de poder que las reproducen. Desde esta lectura crítica y con valores como solidaridad, acción colectiva liberadora, cooperación, igualdad social, derecho a la disidencia, a la oposición política, a la movilización social, derechos colectivos, de identidad nacional y cultural, ...; entienden la solidaridad con l@s otros como apoyo a sus proyectos de liberación y realización y parte de la lucha general contra la explotación y opresión. Con un importante papel de ideologías fuertes, cada problemática por la que se sienten movilizados se enmarcan como casos concretos del conflicto de dinámicas históricas y sociales entre reproducción / transformación. Las construcciones ideológicas tienen entidad objetiva alternativa frente a las estructuras. Son el trasunto alternativo crítico a la modernidad.</p>	<p>Tradiciones diversas y en reconstrucción. Ideologías débiles y de procedencias y tradiciones no homogéneas. La visión planetaria acepta como valor la dialéctica entre estructuras y acción de los agentes sociales, pero también de la dialéctica conflicto/pacto/reconstrucción entre los propios agentes, aceptando la diversidad de perspectivas, valores y universos de significado. La comunicación creadora, la colaboración en red para el intercambio y la acción, se consideran valores en construcción práctica. Los valores y las visiones de los problemas se entienden en conexión pero con la aceptación de la diversidad de sentidos y ritmos en que se articulan, por lo que el propio sentido de procesos diferentes en interacción y comunicación, resultan claves de valor. Puede coexistir en este ámbito algunas claves ideológicas de la post-modernidad pero incardinadas en una lógica alternativa de la dialéctica modernidad/post-modernidad". En esta tradición por tanto coexisten los valores que sustentan las dos líneas anteriores pero con una lógica de cambio global actuado desde centros, procesos y significados diversos que irán pactando cotas de colaboración.</p>

TABLA 3. *Diversos enfoques transversalidad 3*

	HUMANISTA Y CENTRADO EN EL CAMPO PROBLEMÁTICO	SOLIDARIDAD SOCIAL E INTER-COMUNITARIA	GLOBALIDAD EMANCIPATORIA CRÍTICA
<p>LA PERSPECTIVA IDEOLÓGICA</p>	<p>No se entiende como un proceso específico que sea la contra parte de alguna actividad educadora. Se entiende más bien como un proceso en que el individuo toma contacto con una problemática que le "sensibiliza" en función de sus esquemas, valores y percepción de la realidad previos, y tras lo cual emerge alguna acción de apoyo para "paliar", "aminorar", "mejorar", el problema. Resulta un aprendizaje por cuanto significa conocimiento de una nueva parcela de la realidad con alto contenido "sensible" al menos para el sujeto que se siente afectado. La concepción ingenua de aprendizaje es que basta la aproximación de la realidad de una determinada manera para que el sujeto reaccione sin alterar otra cosa que su conocimiento. El origen se encuentra en una visión educativa centrada en la "sensibilización" para conseguir conductas de apoyo. No se supone que el individuo al que se pone en contacto con la campaña correspondiente de sensibilización remueva ningún esquema excepto sentirse afectado en función de como es su sistema previo.</p>	<p>La configuración de una actitud estable crítica y solidaria, requiere una actividad de aprendizaje específica y una actividad educativa en consecuencia. La preocupación sobre la enseñanza y aprendizaje, se configura como parte de la construcción teórica y práctica de cada educación en las diversas problemáticas. Ya no se trata de Informar/Sensibilizar, se trata de que los individuos construyan una conciencia crítica que supone análisis y valoración y se sientan implicados establemente. La recepción de las teorías constructivistas del aprendizaje tanto en su vertiente cognitiva como actitudinal y valorativa, aportan una base desde el punto de vista del aprendizaje. El individuo tiene que ser afectado en sus estructuras de cognición, valoración y actitudinales, lo que requiere su implicación en el proceso para integrarlo reordenando sus estructuras previas. Estas posiciones junto al análisis del currículum oculto, constituyen los bagajes con que se elabora un discurso y una práctica educativa específica orientando parte de sus esfuerzos al sector educativo formal.</p>	<p>El análisis de lo educativo se generaliza a las condiciones de socialización del conocimiento y la cultura de la que la institución escolar es sólo una parte. Las condiciones y universos de aprendizaje se amplían al tiempo que se hacen más difusos. No se trata sólo de cómo se produce el aprendizaje del individuo pues éste se encuentra entrecruzado por presiones colectivas de muy diverso tipo. Los grupos, las culturas están siendo remodeladas, reconstruidas, están "aprendiendo" y ésto influye en dinámicas cruzadas en interacciones individuo/cultura, interindividuos e interculturales. Las crisis derivadas de la "mundialización" afecta a las instituciones y prácticas educativas, al tiempo que a los procesos de aprendizaje por canales muy diversos que aumentan la "irrealidad" de la escuela frente al mundo exterior. La escuela es un universo de rituales, de interacciones, de relaciones de poder, de clasificaciones y prácticas de resistencia, a veces con más realidad "significativa" para los aprendizajes que lo que se intercambia aparentemente en las aulas, conocimiento a cambio de acreditación.</p>

TABLA 3. *continuación*

	HUMANISTA Y CENTRADO EN EL CAMPO PROBLEMÁTICO	SOLIDARIDAD SOCIAL E INTER- COMUNITARIA	GLOBALIDAD EMANCIPATORIA CRÍTICA
LA PERSPECTIVA IDEOLOGICA	El centro del problema educativo en este caso es cómo conseguir ofrecer esa información de forma suficientemente impactante. Por tanto el contenido y el formato de presentación constituirán el problema. Cómo acertar metodológicamente en producir el impacto deseado. El esquema y formato más clásico ha sido la campaña a través de imágenes o frases, suficientemente llamativas. Para la Educación Formal el tipo de orientación se ha centrado en dirigir el mensaje directamente al alumnado, las actividades tienden a reforzar y fijar el impacto.	La producción de materiales en torno a una temática del campo, se elabora siguiendo secuencias tanto en la organización del contenido como en la metodología didáctica que respete los principios constructivistas. Aparecen así modelos donde aparecen la emergencia de ideas previas, información de contraste, crisis y elaboración de hipótesis, recogida de información, análisis de elementos, elaboración de estructuras, nuevos contrastes, reordenación de los esquemas, ... Y también modelos orientados al trabajo de valores actitudes, modelo socioafectivo, clarificación de valores, ... Poniendo en general el acento en la implicación y participación.	Por otro lado la escuela no está constituida sólo por individuos, ni siquiera sólo por quienes están físicamente en ella. El exterior se cuela por mil y una grietas produciendo efectos en los sujetos y colectivos presentes. Desde esta plataforma la concepción educativa adquiere nuevas dimensiones tanto en orden a entenderla como en adoptar estrategias críticas. Se trata de abordar la creación de espacios críticos en las aulas, reforzar las culturas y palabras silenciadas, crear nuevas visiones, desarrollar nichos sociales alternativos en red dentro y fuera de la escuela. Y las estrategias se orientarán a actores y contexto.

Por tanto, y pese a la diferencia de posiciones y al debate abierto, parece evidente que lo que separa a ambas lógicas son otro tipo de relevancias:

- por origen (supuestamente derivada de la actividad científica y seleccionada por una comunidad de "expertos neutrales" frente a la derivada de sectores y preocupaciones sociales alternativas);
- por tradición de asentamiento curricular (visión clásica y con aceptación regular en la cultura docente frente a la de recientes campos "introducidos" por la Administración y vividos originariamente como extraños a la práctica profesional);
- por composición ideológica (supuestamente "neutral" y ajena a lo ideológico, una, con fuerte compromiso y posición ideológica, la otra);
- por sentido del aprendizaje (actividad orientada a que el alumn@ aprenda, cierre un ciclo de evaluación y continúe por el sistema hacia otros aprendizajes, en un caso, y aprendizaje como préstamo de herramientas transformadoras y acción social alternativa en sí misma, en el otro);

- por finalidad educativa (transmitir conocimientos, cultura académica; enseñar elementos, educar comunidades jóvenes para otro tipo de cultura e interacción social).

3. CONTENIDOS, VIEJOS DEBATES, NUEVAS VISIONES

Sin embargo la Reforma, la misma que ha introducido el status de la transversalidad, como responsabilidad de todas las comunidades docentes, se ha presentado también como portadora de una nueva forma de entender los contenidos. La pregunta clave sería por tanto, ¿resuelve, facilita esta nueva forma de entender los contenidos, una reorganización del conocimiento escolar desde la transversalidad? Veamos algunas aproximaciones clarificadoras sobre cómo se ha planteado la cuestión de los contenidos en la Reforma educativa.

Coll, Pozo et al. (1992, 10-15), sitúan el problema en un triángulo: la concepción tradicional, la reacción crítica "centrada en el alumno" y la propuesta de la Reforma como alternativa superadora de ambas. La posición tradicional se caracterizaría por

"la realización de una serie de aprendizajes de contenidos específicos, sistemáticamente planificados, gracias a los cuales los alumnos y alumnas incorporan e interiorizan los conocimientos a los que la sociedad concede mayor importancia en un momento determinado... con una interpretación de la enseñanza y el aprendizaje en términos de pura transmisión y recepción".

Frente a esta concepción, la "centrada en el alumno", los contenidos estarían en función de permitir que l@s alumna@s

"desplieguen sus potencialidades y capacidades cognitivas, afectivas, sociales y de aprendizaje... asociada a una interpretación cognitivista y constructivista de la enseñanza que otorga una importancia decisiva a la actividad del alumno".

La alternativa de la Reforma propugnaría *una interpretación radicalmente constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, y sostiene, al mismo tiempo, que los contenidos juegan un papel decisivo en la educación escolar.*

La argumentación se centra en poner de manifiesto cómo el aprendizaje de los contenidos contribuye al desarrollo del alumnado. Por tanto la Reforma entenderá que los contenidos serían:

"- una selección de formas y saberes culturales...

- cuya asimilación es considerada esencial para que se produzca un desarrollo y una socialización adecuados...

- cuya correcta y plena asimilación requiere una ayuda específica" Coll, (1992).

Aclarándonos por último que, en esta perspectiva, no son un fin en sí mismos, *sino un medio imprescindible para desarrollar las capacidades de los alumnos.*

Lo interesante de esta posición absolutamente coherente con la debilidad de las "fuentes de fundamentación" de los DCB⁴, excepto en la vertiente constructivista de los

aprendizajes, es que refleja la ausencia de definición sobre quién, cómo y desde qué intereses realiza la selección de formas y saberes culturales; quién, cómo y desde qué intereses considera que son esenciales para el desarrollo del alumno; y, porqué necesitan una ayuda específica así como el formato que deberá adoptar ésta.

Se resalta como un *mensaje pedagógico de alcance*, la ampliación de los tipos de contenidos desde *hechos y conceptos*, hasta incluir los *procedimientos y actitudes y valores*, por cuanto es un *intento de romper con la práctica habitual... de una enseñanza centrada en exceso en la memorización más o menos repetitiva de hechos y en la asimilación más o menos comprensiva de conceptos y sistemas conceptuales* y que excluiría otras *formas y saberes culturales cuya importancia está fuera de toda duda* como si se creyera que *los alumnos pueden aprender los procedimientos y los valores, actitudes y normas por sí solos, sin necesidad de una ayuda pedagógica* (Coll, 1992).

En esta lógica argumental parece darse por supuesto que la relación educativa en un marco institucional como es la escuela, pudiera haber funcionado sin transmitir valores o procedimientos. O que, alternativamente, pudieran haber estado presentes pero bajo fórmulas de "currículum oculto", bastando su explicitación como contenidos educativos para poder suplantar en la práctica los no explícitos por aquéllos que se pudieran formular como deseables.

Pero también aquí surgen los interrogantes: sobre si es posible una práctica social como es la educativa sin valores o procedimientos; sobre si puede prescindirse del análisis de bajo qué condiciones han podido funcionar como currículum oculto, y; sobre qué carácter pudiera haber tenido éste, y qué bases serían necesarias para propuestas de reconstrucción alternativa,... Pero se obvian, porque las propuestas "nuevas a introducir" deberán surgir del análisis del carácter de cada contenido, así como del de su capacidad para impulsar el desarrollo del alumno. Se esquiva así el debate sobre los supuestos, contradicciones y problemas que presiden la selección cultural e ideológica del currículum.

Como señala Bolívar Boitia (1992):

"Ahora se explicitan en cada bloque de contenidos los tres componentes... pero al final -en la medida que procedimientos y actitudes vienen deducidos de los conceptuales- son estos últimos los que predominan... Cabe plantearse si la novedad, en último extremo, está en el cambio de acento en la psicología del aprendizaje que sirve de base, sobredeterminando, a todo el currículo... En el fondo las propuestas del equipo de Coll pueden encajar en el modelo anterior (p.e. modelo de Tyler de diseño curricular), sólo que la psicología ya no es conductista sino constructivista. Desde una determinada corriente y concepción psicológica, asumida y defendida por la Administración educativa, como es el constructivismo y los principios del aprendizaje significativo, se sacan implicaciones sobre cómo ha de ser la intervención pedagógica y práctica docente".

La limitación de este enfoque para dar cuenta del sentido de los contenidos es evidente si tratamos de situarlo en una perspectiva sociocultural crítica. Así desde una óptica distinta y planteándose qué son los contenidos de la enseñanza, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), comentan cómo en cada momento *lo que se consideran contenidos legítimos del currículum o de la enseñanza refleja una cierta visión del alumno, de la cultura y de la función social de la Educación...* por tanto no pueden *elaborarse únicamente desde posiciones pedagógicas, psicológicas o desde una determinada filosofía...*

Al plantearse la borrosidad de la noción de contenidos, al ampliarse la finalidad social de la educación entienden que *la justificación del currículum no puede quedarse en criterios de representatividad de lo seleccionado respecto de la cultura académica, sino apoyarse muy fundamentalmente, en otros de carácter social y moral. Dado que:*

"En el currículum se refleja un proyecto de sociedad: ...el análisis de la cultura que merece la pena conservar como referente del grupo (punto de vista retrospectivo), la respuesta a las necesidades del momento presente (perspectiva presente) y a qué modelo de sociedad nos queremos dirigir (perspectiva de futuro)" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992).

Sin embargo, entienden que existen dificultades para situar el currículum desde la óptica de las preocupaciones del mundo actual y el compromiso con otros modelos de futuro. Estas dificultades devienen por un lado de la necesidad de síntesis básicas de calidad sobre los problemas actuales que desbordan el marco de las disciplinas, y por otro, de la carencia de *agentes, instituciones u organismos de producción en el mundo académico y cultural*, susceptibles de afrontar este reto, *necesita un esfuerzo de creación curricular específico que no puede quedar a merced de la voluntad y de la iniciativa de las empresas de creación de material didáctico y de libros de texto, pues éstas dedicarán más atención al mercado de sus productos...* Pero es que además ésto, generaría resistencias de diversas instituciones y sectores

"Pretender alterar la estructura actual de las disciplinas y sus consecuencias en la enseñanza supone cuestionar todo el funcionamiento de las instituciones donde el saber legitimado por antonomasia se produce: lleva a discutir territorios profesionales que dependen de ellas y la misma estructura social de estas profesiones" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992).

Esto es, por un lado tenemos la indefinición de quién y cómo, desde la sociedad, selecciona y organiza el currículum. Pero además, existe un problema de agencias de producción de nuevas formas de organización del conocimiento (síntesis diferentes del conocimiento académico especializado), de creaciones curriculares específicas (creaciones diferentes de los centros más usuales, editoriales de libros de texto, equipos de expertos,...), y que estén dispuestas a afrontar las resistencias que generarían estos cambios. Pero que por otro lado se hace necesario, si queremos afrontar problemas socialmente significativos y que puedan ser relevantes para los alumnos y alumnas, individualmente o bien en sus subculturas juveniles.

Una hipótesis consistente pudiera ser que el tipo de agencias de las que hemos venido hablando como impulsoras de las educaciones que están tras la transversalidad (ONGs, Grupos Sociales diversos...) y que están manifestando interés en trabajar con sectores del sistema educativo formal, ofreciendo recursos diversos, pudieran funcionar como, y convertirse de hecho en, ese tipo de agencias que Gimeno reivindica.

A favor de esto, podemos señalar que están produciendo recursos didácticos, que intentan establecer formas más o menos directas de relación con profesorado y estudiantes, que reflexionan intentando recibir y reelaborar un discurso educativo susceptible de sostener y analizar su acción hacia el sistema escolar,... Desde luego, esto plantea una problemática de cómo y bajo qué condiciones pudieran ser fructíferas estas formas de relación. Intentando centrarnos más en la cuestión de los contenidos, el problema podría establecerse en cómo y con qué características, el tipo de enfoque que sustentan estas agencias, pudiera actuar como portador de una forma de selección cultural y práctica educativa alternativa.

Naturalmente esto implica una elección comprometida en torno a las indefiniciones y visiones dejadas por la Reforma y anteriormente señaladas. No se trata de seleccionar aquello que la sociedad en abstracto considera relevante por cuanto la abstracción supuesta, acabará siendo expresión de la selección de los poderes hegemónicos.

Se trata de comprometerse con lo que una parte de la sociedad, sensible y activa ante las problemáticas del presente final del siglo y la construcción del futuro, entienden como cultura relevante para ser enseñada a las nuevas generaciones y que puedan permitir formas no rituales de enseñanza/ aprendizaje más significativas para su formación, al facilitar su conexión con la dinámica social, local y planetaria.

4. BASES PARA UNA REORDENACION CRITICA DESDE LA TRANSVERSALIDAD

Situados en este punto y dando por sentado que partimos de una selección cultural previa hecha por la administración, podemos volver a las preguntas iniciales de este artículo desde una nueva perspectiva. ¿Es posible que la selección ya dada pueda ser desvinculada de una lógica fundamentalmente disciplinar a la que se añaden elementos desagregados (valores y transversales), y reorganizada desde una nueva óptica acorde con la perspectiva de los enfoques educativos que dan sustento a la transversalidad?

Nuestra propuesta es que sí, a condición de que se den tres condiciones prácticas:

- que la elaboración de la transversalidad continúe profundizando en su perspectiva global y consolidando su discurso educativo crítico,
- que las relaciones entre estas agencias y las comunidades educativas aumenten en estabilidad y comunicación coparticipante, y,
- que las comunidades adopten opciones comprometidas en la revisión de sus formas de selección y organización cultural.

4.1. Estrategias de Ordenación del conocimiento "transversal"

En esta dirección conviene ahora considerar bajo qué formatos opera la construcción del conocimiento desde las agencias "transversales". Podemos señalar algunas características propias de esta práctica teórica:

a) *La elaboración de conocimiento se plantea como una situación problemática, en debate y conflicto con otras construcciones conceptuales.*

Toda situación social es el resultado de un cruce de posiciones socioculturales en conflicto, tanto en su forma de ser entendida, como en las intencionalidades que intentan guiar su evolución. El grado de conciencia de que esto sea así, incluso por los diversos actores afectados, no elimina este hecho. En sistemas sociales donde la distribución del conocimiento, intereses, perspectivas,... son diferentes y en conflicto, latente o explícito, es además inevitable. Por tanto el conocimiento acerca de esa situación requiere la

comprensión de que se trata de una situación problematizada, que requerirá a su vez un marco también problematizado para su aprehensión.

Incluso la pretensión de conocer por parte de otro sujeto implica que éste introduce inevitablemente una nueva perspectiva desde la cual contemplar la situación. Por otro lado, todo hecho aunque sea radicalmente nuevo, está rodeado de discursos previos que intentan enmarcar esa realidad, aunque no existe discurso específico. Por tanto formular problemáticamente la realidad como un reto a construir significa reconocer conscientemente las condiciones bajo las que es, no ya estratégicamente rentable, sino inevitable proceder.

De hecho las plataformas sociales latentes en la trastienda de la transversalidad, han centrado parte de su actividad en la formulación de problemas no considerados como tales por los discursos hegemónicos. Esto ha inducido respuestas en los paradigmas anteriores y obligado a aquéllas a otras reelaboraciones. Este proceso resulta propio de la consideración de nuevas relevancias insatisfactorias con la realidad existente y que explicitan cuestiones, no "valoradas" anteriormente como tales. Por tanto, problematización y conflicto con discursos previos, resultan condición y producto de cualquier elaboración de conocimiento. Reconocerlo y formularlo como tal es una asunción de conciencia individual y/o colectiva de una dinámica elaborada de hecho.

Esta forma de conocer acerca de la realidad, no afecta sólo a la indagación, sino a la organización de ese conocimiento. Su estructuración recogerá las contradicciones y conflictos que lo sostienen, los sujetos y visiones que los soportan, los intereses en juego, los medios y estrategias desde los que actúan... Pero también y de forma relevante, las opciones que en este juego de tensiones se han puesto en primer plano para el análisis y valoración por parte del sujeto "cognoscente", así como también las perspectivas de análisis y encuadramiento del problema (análisis derivados del cambio de escala, visiones desde otros espacios y tiempos, ...), los instrumentos desde los que analiza y el sentido de la acción (ver cuadro 4.).

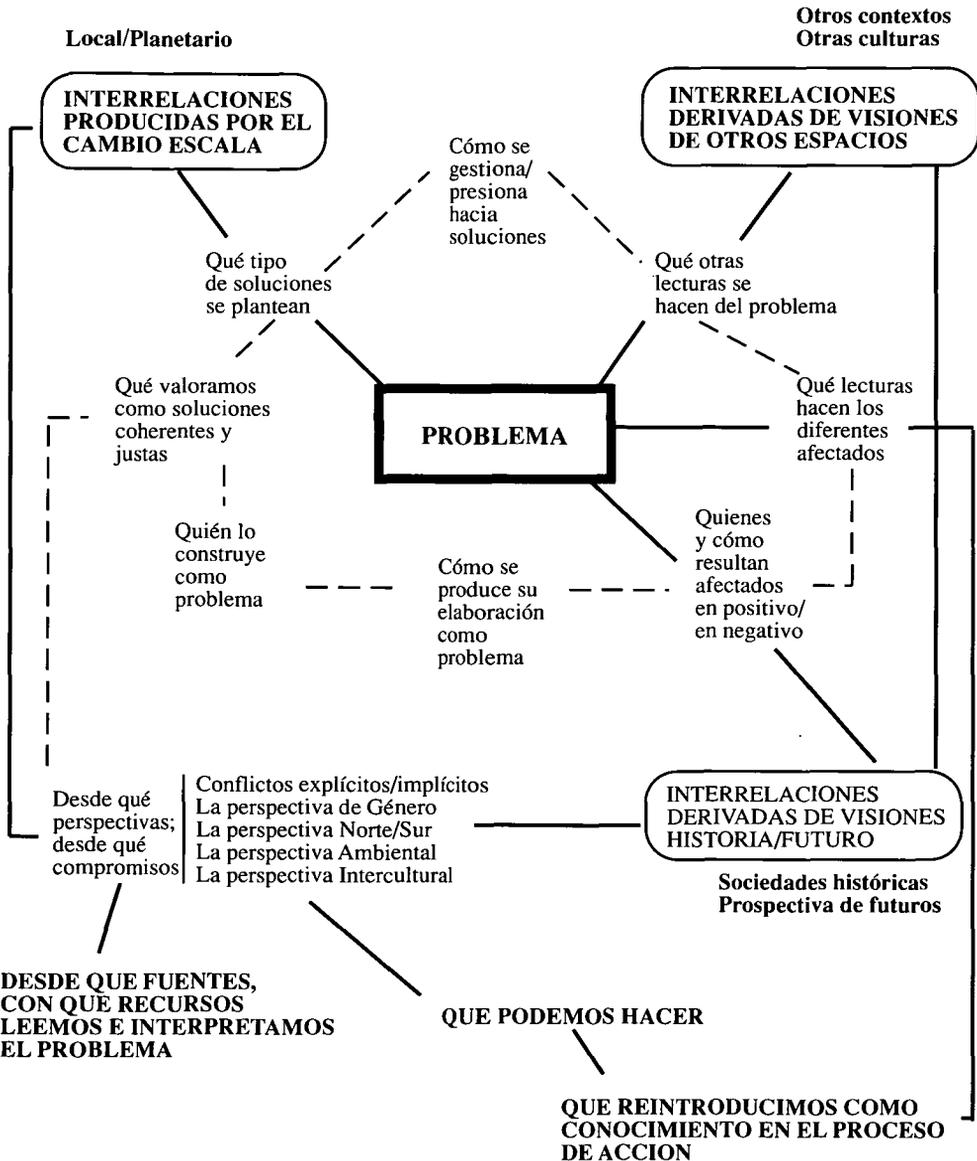
b) La construcción del conocimiento es un proceso dialéctico entre elaboración conceptual y acción social.

La teoría y la acción se entienden como dos dimensiones interactivas de la práctica. Toda acción implica, consciente o inconscientemente, un conjunto de presunciones teóricas acerca no ya del campo de intervención sino del sentido y configuración de la propia práctica. Y en dirección contraria, toda elaboración teórica acerca de una realidad supone una pretensión práctica acerca de ella. Y ésto porque la identificación de elementos teóricos resulta en sí, una forma de práctica, que es recogida y reinterpretada en esa realidad por los sujetos sociales que actúan en ella, de hecho o potencialmente. Pero también por cuanto la propia acción sobre la realidad está portando esquemas teóricos que obligan a reelaboraciones en lo ya existente. Desde esta perspectiva, el conocimiento es un momento de un continuo acción-teoría en el cual la construcción conceptual irá siendo constantemente puesta en cuestión y transformándose en sus interacciones con la dinámica social.

Así, cuando un colectivo, un centro educativo, un aula, encuentra que se haya ante un problema, está introduciendo, frente a elaboraciones anteriores, nuevos interrogantes, nuevas "sensibilidades", nuevas perspectivas,... que reconstruirán el problema de forma diferente.

Aunque las claves de interpretación del problema sean "recibidas", "prestadas" previamente, la toma de decisiones prácticas en el contexto, el contacto a través de la acción, introducirán nuevas cuestiones que le dotarán de otra densidad, diferente de lo recibido y que llevará a nuevas formulaciones para la práctica.

CUADRO 4. *Análisis en clave problemática*



c) *Es una obra colectiva, se reelabora en procesos interactivos entre explicitación de situaciones de conflicto y reinención de acuerdos.*

La estructuración del conocimiento, no es sólo un proceso individual, se activa colectivamente. Las organizaciones, las plataformas, interaccionan no sólo con la realidad, sino entre sus componentes. En formas más o menos organizadas y sistemáticas o más espontáneas e irreflexivas. Cuando se establecen marcos de discusión formal sobre cuestiones o cuando se debaten líneas de acción, el conocimiento compartido y el conocimiento en disenso entran en escena. La lógica de la acción colectiva, obliga a crear formas pactadas, en periodos cortos o largos, que reasientan de forma nueva convergencias y divergencias, transformando así el acervo de lo individual y lo colectivo.

Por tanto, la elaboración y el encuadramiento del conocimiento en las agencias que venimos considerando, no puede ser restringido a la suma de las aportaciones de sus individuos concretos, surge un conocimiento colectivo diferente y en otra escala. Y, esto, porque en cada escala están actuando cruces de tensiones y conflictos no existentes en las anteriores. El depósito y organización de ese conocimiento no es una correspondencia con los que subyacen en sus componentes individuales. Ni siquiera estos depósitos -como los estratos geológicos- guardan una pura coherencia entre sí, más allá de las acciones que los van acumulando. Otra cosa es que los individuos u organizaciones reaccionen, reelaborando sus posiciones, para darles consistencia lógica. Por tanto, el conocimiento será el resultado del cruce entre acumulación de depósitos, derivados de las prácticas, y las respuestas reconstruccionistas de los sujetos.

d) *Se entiende el conocimiento como un sistema inestable de relaciones valorativas, conjuntos conceptuales, perspectivas de compromiso, préstamos de visiones culturales, propuestas a investigar, diversidad de sensibilidades sociales, hipótesis ideológicas,...*

La lógica del conocimiento para la acción social entiende éste como un sistema complejo que supera lo puramente conceptual. El conocimiento se muestra como el conjunto de recursos que se poseen para aproximarse a una realidad y entrar en interacción con ella, para intentar su transformación en la dirección y desde la perspectiva deseada. La resistencia que oponga la realidad a ese conocimiento desplegado en la acción, produce efectos en la ella (en la dirección deseada y/o inesperada), pero también en los sujetos que lo impulsan. En ese proceso se ponen a prueba valores, conceptos, actitudes, significados, percepciones de la realidad, intereses, recursos desplegados,... todo un complejo sistema de elementos simbólicos y materiales que están configurando la forma de intervención, y de los cuales, los sujetos pueden ni siquiera ser plenamente conscientes. De hecho incluso puede que en la propia acción estén siendo reacomodados y posteriormente traspasados a la conciencia.

Pero además, no se trata sólo de un conjunto complejo de elementos, sino un conjunto sistémicamente organizado por lógicas a veces fluctuantes. No parece existir una forma estable de dar consistencia al conjunto (p. ej. suponer unas trabazones lógicas entre los conceptos en los que se articulen posteriormente las sensibilidades, valores, ...). Los vínculos organizadores de ese conocimiento para la acción pueden ser variables.

e) *La propia elaboración del conocimiento es un aprendizaje y en dirección contraria se aprende en la práctica teórica.*

Esa forma de proceder impugna el principio según el cual existe un conocimiento previo definido para que posteriormente pueda existir un aprendizaje. Concepción, en la que el/la aprendiz recibe o reelabora constructivamente lo ya existente. El aprendizaje implica

construcción específica de conocimiento, pero también lo contrario, la construcción de conocimiento está implicando un proceso de aprendizaje.

No se trata de dos momentos, conocimiento y aprendizaje, que supongan un traslado de "algo" entre dos sujetos o colectivos, en el cual el algo resulte intacto. El objeto es transmitido y los sujetos implicados en la transmisión y recepción resultan afectados. Precisamente porque el proceso es una interacción cultural genuina en contexto, intenciones y actores, pero también por cuanto es una nueva práctica que es añadida, que adhiere, un valor nuevo al "algo".

Conviene precisar que este proceso no actúa exclusivamente entre individuos sino también entre entidades colectivas y que produce diversos efectos de escala en sus almacenes colectivos en los individuos y sus formas institucionales de encuadramiento.

f) La acción educativa no tiene un contenido predefinido, sino grandes campos problemáticos que deben ser recorridos y creados en una interacción desigual pero coparticipante entre sus sujetos implicados y la dinámica social general.

Coherentemente con todo lo anterior, la acción educativa no puede desplegarse como un conjunto de metodologías más o menos acertadas sobre unos contenidos definidos. Sino como la apertura de recorridos posibles sobre diversas ordenaciones problematizadas de la realidad para ser reconstruidas y pactadas por los sujetos que entran en interacción educadora. El currículo no podrá ser establecido más que como invitaciones a compartir, debatir y reconstruir, elaboraciones y conexiones acerca de conflictos que pueden ser abordados con diversas consistencias y perspectivas. Propuestas por tanto como hipótesis y sujetas a un doble pacto entre los sujetos, y de estos con la realidad, pactos ambos necesitados de ser sometidos al choque con las prácticas.

El sujeto educador no se configura en consecuencia como aquél que controla el conocimiento y por tanto ajeno al debate democrático que pueda suscitar su aprendizaje. Si anteriormente comentábamos la interacción transformadora entre conocimiento y quienes aprenden, también esa interacción implica a los propios entes educadores. Por tanto, surge así una visión de la acción educadora como de una comunidad en aprendizaje donde algun@s tienen más capacidad de proponer problematizaciones y adjuntar elementos a utilizar en un debate/ comunicación/ descubrimiento, conflictivo y comunitario.

g) Un conjunto de perspectivas de interacciones de escalas, tiempos y espacios, así como filtros de enfoques de género, norte/sur, ambientales, interculturales,... deben ser considerados para un conocimiento más crítico y transformador.

Las herramientas de las entidades con capacidad educadora no nacen de un determinado método analítico, sino de su capacidad de decodificar/ reconstruir el problema con visiones y perspectivas no presentes en los discursos al uso y que obligan a una relectura genuina.

Para quienes pretenden interrogarse, aprender y actuar, acerca de las "problemáticas globales", no existen discursos (científicos o de otro tipo), susceptibles de dar cuenta de aquellas en toda su complejidad, y sin embargo, deben intentar actuar construyendo futuro. La construcción de imágenes alternativas potentes, el establecimiento de hipótesis para la acción, sin seguridades predefinidas, forman parte de una práctica de conocer según la cual, *sólo es posible conocer el futuro intentando transformarlo.*

Preguntarse qué significa cualquier problema en claves de problemática planetaria significa tomar en consideración: la perspectiva Norte/Sur, la problemática ambiental, una

lectura desde el género, visiones interculturales...; pero también realizar tránsitos de relación entre pasado y futuro, someterlo al criterio de la intervención práctica posible, reintroducir críticamente las formas de ser vivido y analizado por las ciencias académicas o por las comunidades sociales en que nos encuadramos... Pero todo ello son formas de apelar a la creación de aprendizaje y conocimiento individual y colectivo, llamamientos a aprender a situarse, valorar e intervenir,... ante situaciones sobre las que carecemos de certezas "científico-técnicas".

Pero sobre todo, ayuda a comprender las limitaciones del conocimiento académico dominante que resulta elaborado desde otro conjunto de claves diferentes. Para la organización del conocimiento académico afrontar estas perspectivas obligaría a romper los límites disciplinares, que supondrían no sólo cambios de paradigmas teóricos, sino de encuadramiento y poder. Pero la acción hacia el futuro, ni espera, ni puede esperar a la elaboración de respuestas por las comunidades de investigación académicas, opera, y debe operar, con otro conjunto de presunciones, más allá de la academia.

h) Este conjunto de perspectivas se organiza operativamente en torno a un sistema de 'campos gravitatorios' que sirven como esquemas de interpretación, elaboración y organización, del conocimiento, tanto a nivel del individuo como del conjunto organizado.

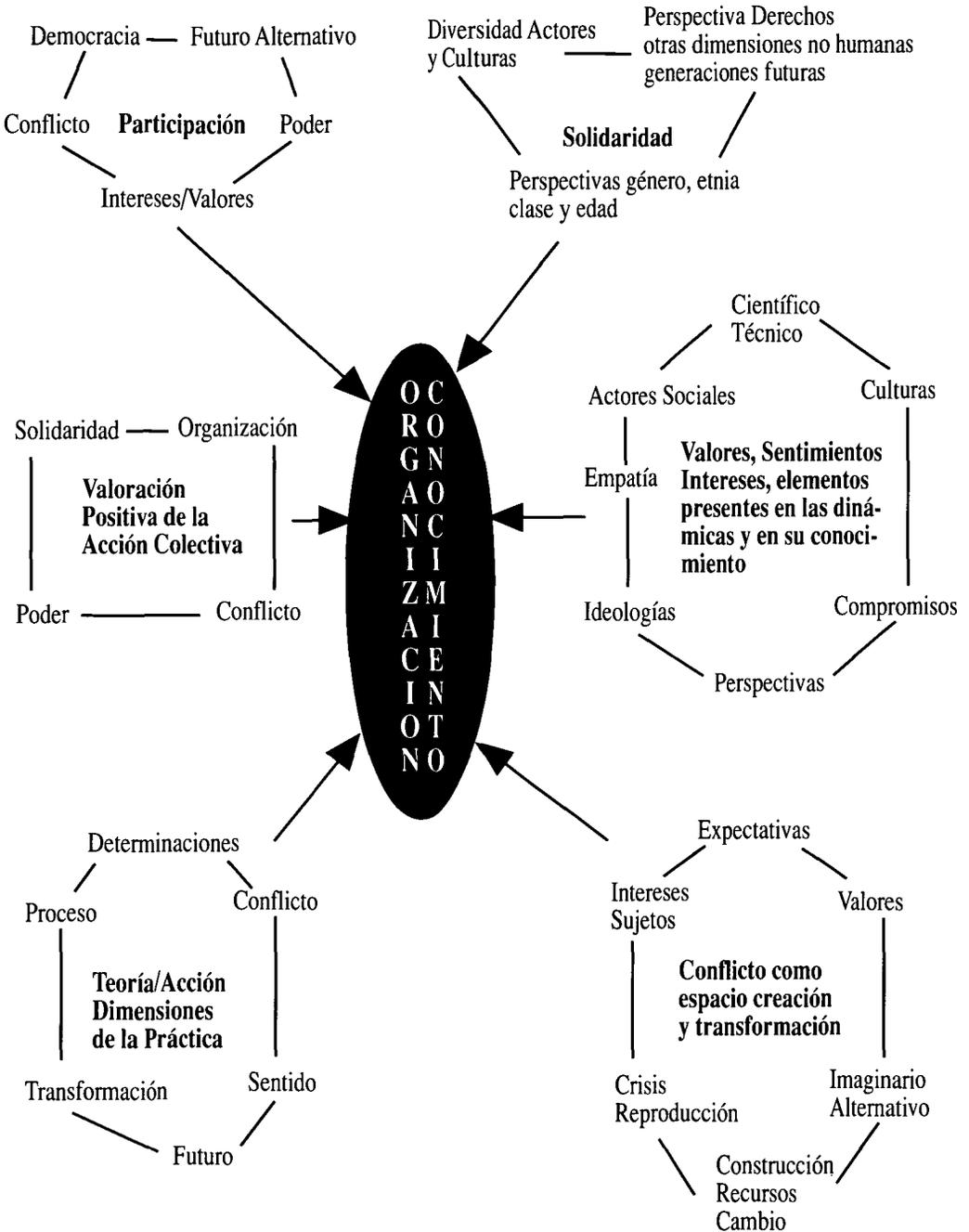
Cuando el conocimiento es visto desde su dimensión para la práctica y se reelabora en conexión con ella, podemos hablar que tiende a ser organizado por "campos de atracción" que de forma débil y relativamente alternante, tiende a estructurarlo en determinadas direcciones. Podemos hablar metafóricamente de campos gravitatorios interactuantes que atraen los elementos y recursos complejos del conocimiento en formatos con cierta consistencia.

También, metafóricamente, podemos suponerlo similar a las perspectivas coexistentes en el espacio de las obras de Escher, si eliminarámos el determinismo matemático de cada una de sus perspectivas a la hora de ordenar los elementos que las dan sentido. En sus obras podemos ver, cómo el mismo elemento cambia su sentido cuando es interpretado, leído, a partir de un punto o línea del espacio donde la lógica de la perspectiva cambia y todo debe reordenarse de manera diferente. Estos "umbrales de perspectiva" de Escher podrían indicarnos figuradamente lo que queremos decir. Se trataría de umbrales simbólicos desde donde el conocimiento tiende a organizarse de forma diferente (cuadro 5).

Elaborar estos "campos gravitatorios", esos "umbrales de perspectiva", sería el cometido central de una reorientación transversal global, crítica y emancipatoria. Generar los recursos que permitan su emergencia en el individuo y en la cultura pública, facultar la reflexión sobre sí mismos, facilitar su autoconciencia, relacionarlos con las prácticas y su evaluación,... serían algunas de sus estrategias centrales.

Todo esto adquiere sentido si volvemos a la lógica general que impulsa a estos actores sociales, la conciencia de los problemas, el compromiso con los sujetos que sufren, la orientación hacia la intervención, el sentido de construir espacios de transformación... y por último dos direcciones fuertes, construir prácticas teóricamente informadas para sostener proyectos de futuro, e, incorporar nuevos sectores sociales a este proceso. Desde este complejo ordenan la configuración de su organización del conocimiento.

CUADRO 5. Sobre 'Campos de Gravedad' en la Selección y Ordenación del Conocimiento



Porque se hace radicalmente necesario. No hay ningún determinismo histórico que nos lleve a algún mundo feliz, sino que deberemos construirlo colectivamente enfrentándonos a cada presente.

"No hay necesidad de progreso, porque no está preordenado que la gente esté dispuesta y sea capaz de ejercer su capacidad creativa. Las condiciones constrictivas naturales, estructurales o históricas, o la eliminación de las motivaciones a favor del activismo (resultado, por ejemplo, de la socialización en la pasividad, del uso de mecanismos adaptativos, defensivos, al emplazar las constricciones, o de 'cicatrices' de fallos pasados) pueden impedir que florezca la creatividad. De forma parecida, el proceso de acumulación, la transmisión de la tradición, puede quebrarse, tanto en el nivel biográfico como en el histórico (la calidad de vida, la escuela, la iglesia, los medios de comunicación y otras instituciones pueden ser decisivos aquí). En tales casos, es más probable que se produzca estancamiento o regresión que progreso" (Piotr Sztompka, 1995).

Porque no tenemos certezas científicas que actúen como faros que guíen y nos lleven al puerto de Utopía.

"Los modelos científico-sociales, al ser difundidos, alteran su estatuto epistemológico pasando de ser teorías puras usadas por los científicos sociales a ser mapas cognitivos que, integrados en la etnociencia, orientan a los actores, quienes, eventualmente, utilizan esos mapas o teorías para generar estrategias, en un proceso de deslizamiento desde la *theoria* (científica) a la *praxis* (etnocientífica) sin solución de continuidad.

Pero... junto a esta reflexividad mediada de la ciencia social que retorna sobre su objeto... [emerge]... una reflexividad inmediata no consciente: los actores mismos (no los científicos sociales) reconocen y descubren pautas de conducta colectiva, tanto en su forma institucionalizada (Estado, Iglesia, familia, burocracia, etc.) como en forma dispersa (mercados, colas, etc.). Y por supuesto, una vez descubiertas tales regularidades, pautan su conducta tomándolas en cuenta, de modo tal que alteran los resultados inicialmente previstos. Ello puede ser consecuencia de descubrimientos propios... o puede ser... consecuencia del análisis que los actores realizan a partir de lenguajes y/o modelos sociológicos. Pero el resultado es idéntico: la realidad es analizada a partir y desde el conocimiento que sobre ella se tiene" (E. Lamo de Espinosa, 1994).

Dentro de los discursos, prácticas y agentes en el sistema educativo formal, sólo algunas de sus líneas y sectores, conectan con este campo de preocupaciones. Sin profundizar en ello, digamos que los discursos teóricos, las culturas profesionales y las prácticas curriculares dominantes, tienen dificultades para orientarse en esa dirección sin sufrir reacomodaciones críticas. No nos encontramos ante un problema técnico, de la fórmula más o menos mágica, que permita otra "transversalización del conocimiento", sino ante la necesidad de un conjunto de reacomodaciones y asunción de nuevos horizontes. Sentido educativo, ensayos prácticos, reflexiones sobre el sentido y compromiso de nuestras acciones, revisiones de las claves de la cultura escolar que configuramos, intercomunicaciones en redes, son los horizontes que deben ser reorientados.

Como decía el documento final de las Jornadas de Barria, "*frente a la idea de que lo transversal es algo a incorporar como algo externo, más bien habría que reenfocar el conocimiento desde diferentes miradas*". ["I Jornadas sobre Transversalidad. Barria 5-6-7-8 Octubre 1995". En: Argibay, M. et al. (1996), pp. 422].

NOTAS

1 Son varias las propuestas realizadas por el MEC con ligeras variantes en las diversas comunidades autónomas: Educación para la Paz y los Derechos Humanos, Educación Ambiental, Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, Educación para la Salud, Educación del Consumidor, Educación Vial, Educación Moral y Cívica. En el caso de la CAV aparecen también la Educación en Medios de Comunicación y la Educación para el Desarrollo. No parece que sea Educación Intercultural haya sido recogida en ninguna comunidad pese a que viene siendo trabajada por diferentes colectivos.

2 Esta terminología clarifica el tipo de concepción técnica que orienta el desarrollo curricular. Parece indicar la mera acomodación de algo ya definido, los mínimos, a las situaciones de contexto concreto, centro/aula, y a la acción. Los profesores, los centros educativos, por tanto, intentarán encajar ese "definido previamente" a las condiciones específicas. Este acto se presenta no como una creación, una selección propia diferente, sino como una mera adaptación. Es un acto de "gestión".

3 En este campo diversas investigaciones sobre manuales escolares sirvieron para poner en evidencia el currículum oculto en la organización de los contenidos escolares (racismo, etnocentrismo, discriminación de género, violencia como único soporte del cambio, visiones de la historia y cultura como programa de progreso indefinido y positivo del norte,...), coincidiendo así con análisis expresados desde la pedagogía crítica, Torres, J.(1994). De estos estudios, Moreno, A. (1986), Michel, A. (1987), Denia, N.; Giró, J.; Navarro, J.M.(1988), Calvo Buezas, T. (1989), Mesa, M. et al. (1990), Argibay, M; Celorio, G.; Celorio, J.J. (1991), Subirats, M. (1993).

4 En la fundamentación de los diseños curriculares se nos habla de cuatro fuentes susceptibles de orientar la selección de su contenido: la fuente sociocultural, la epistemológica, la del aprendizaje y la pedagógica. La única fuente a la que se dedica una cierta atención es a la del aprendizaje y desde una lectura psicológica.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- "I Jornadas sobre Transversalidad. Barria 5-6-7-8 Octubre 1995". En: Argibay, M. et al. (1996): *Actas II Congreso de Educación para el Desarrollo. De la Transversalidad a la Educación Global*. Vitoria, Hegoa.
- ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J.J. (1991): *La cara oculta de los textos escolares. Una investigación curricular en ciencias sociales*. Bilbao, UPV-EHU/Hegoa.
- BELLI, G. (1992): "Los portadores de sueños". En: *El ojo de la Mujer*. Madrid, Visor.
- BOLIVAR BOITIA, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- CALVO BUEZAS, T. (1989): *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid, Editorial Popular.
- COLL, C.; POZO, J.I. et al. (1992): *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid, Santillana.
- DENIA, N.; GIRO, J.; NAVARRO, J.M. (1988): *Elements per a una reflexió didáctica sobre l'etnocentrisme als manuals escolars d'història*. Barcelona, ICE de la UAB/Fons Catalá de Cooperació al Desenvolupament.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.I. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992.
- LAMO DE ESPINOSA, E.; GONZALEZ GARCIA, J.M.; TORRES ALBERO, C. (1994): *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid, Alianza Editorial, 615-616.
- MESA, M. et al. (1990): *Tercer mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid, Cruz Roja.
- MICHEL, A. (1987): *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona, La Sal-Unesco.
- MORENO, A. (1986): *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona, La Sal.
- SUBIRATS, M. (Coord.) (1993): *El sexismo en los libros de texto: Análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Bellaterra, Instituto de la Mujer Ministerio Asuntos Sociales.
- SZTOMPKA, P. (1995): *Sociología del Cambio Social*. Madrid, Alianza Editorial, 62-63
- TORRES, J. (1994): *Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata.