

La Transversalidad como constructo organizativo del currículo escolar, en la antesala de la globalidad

Rafael Yus Ramos

Colectivo Pedagógico de la Axarquía. Vélez-Málaga(*)



RESUMEN

En el presente artículo mostramos nuestro punto de vista sobre el debate en torno a la organización escolar del contenido educativo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Frente al falso dilema entre disciplinariedad e interdisciplinariedad, nos mostramos partidarios de llevar el debate hacia la función de la Escuela, de manera que si optamos por una función social y educadora, es pertinente globalizar los contenidos disciplinares en torno a ejes supradisciplinares, como son los temas transversales, dando así funcionalidad e integración a los aprendizajes escolares para afrontar un mundo cada vez más globalizado y complejo.

La irrupción de los llamados “temas transversales” en el desarrollo curricular de la Reforma Educativa en nuestro país ha traído consigo un cúmulo de reflexiones en torno al contenido escolar que, pese a que no constituye una novedad, ha sido un revulsivo para retomar, en unos casos, y replantear, en otros, viejos debates pedagógicos, como son los de la función social de la Escuela, cuál debe ser el contenido académico, etc., y que, en algunos casos, han llegado a poner en entredicho la, hasta ahora, indiscutible excelencia del pensamiento analítico que caracteriza a la civilización occidental y por tanto a la cultura que se transmite desde el currículo escolar. Un pensamiento que se fomenta desde la Escuela y que, sin embargo, no sólo es el germen de innumerables

dicotomías, como la de hombre-naturaleza, sino que va acusando una notable obsolescencia ante el empuje de los planteamientos sistémicos y globales que se van produciendo en las más diversas áreas del conocimiento humano, en la antesala del siglo XXI, insertos ya en la “aldea global” que adelantara Mc Luhan, para cuya comprensión se necesita otro tipo de herramientas y una nueva moral más mundialista, basada en una nueva generación de derechos humanos y del planeta (Yus Ramos, 1997).

Situándonos en el debate que se nos plantea, acerca del contenido y su organización en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), nos parece pertinente dar una primera respuesta, siempre desde nuestra perspectiva, a algunos de los pro-

(*) Urb. El Jardín, 22. 29700 Vélez - Málaga



blemas de base que se nos plantea en este número, sin por ello caer en la ingenuidad de creer que estemos cerca de dar una fácil respuesta y solución a esta cuestión, ni que en otras etapas educativas, como la de Educación Infantil y Primaria, este problema no sea todavía relevante con el currículum oficial en la mano y con un vistazo al trabajo que se viene haciendo hoy en sus aulas. Estos obstáculos de partida podrían explicar la aparente contradicción que supone, en nuestro caso, como elaboradores de materiales curriculares para Ciencias de la Naturaleza de la ESO (Yus y Rebollo, 1996a), el hecho de que nuestras ideas acerca de "lo deseable" en cuanto a educación y currículo de ciencias en la ESO vaya muy por delante de "lo realizable", en las actuales circunstancias de balcanización (Hargreaves, 1996) de los centros y de la etapa, promovida por la misma regulación administrativa, sin que ello signifique la inexistencia de ricas experiencias con las que, en una dirección más integradora, intentamos superar estos obstáculos y acumular conocimiento profesional, gran parte del cual hemos canalizado por la "fisura" del sistema que dejan los temas transversales (Yus Ramos, 1996b) para lograr mejores perspectivas conforme las tesis de este debate vayan calando en la comunidad educativa.

¿Es necesario mejorar el conocimiento cotidiano?

Si el conocimiento cotidiano o vulgar fuese adaptativo, no sería necesaria la Escuela, pues este conocimiento se adquiere espontáneamente o a través de agentes educativos informales (familia, amistades, medios de información, etc.). Es posible que este conocimiento fuese suficiente en etapas primigenias de nuestra civilización,

pero hoy día sería implantable, y no sólo por el incremento de nuestra cultura y la complejidad del trabajo intelectual en nuestro tiempo, sino porque, insertos en la sociedad de la información, el sujeto carecería de criterios para juzgar críticamente los mensajes que, con diferentes intereses, pueden llevar a una alienación y manejo total de la población. La función de la escuela, en la línea de promover la autonomía y capacidad crítica de las personas, es precisamente traer esa información ambiental, ese conocimiento cotidiano y reelaborarlo como conocimiento escolar, sin que ello lleve a la pretensión de una mera sustitución de uno por el otro. Este conocimiento espontáneo adquirido fuera de la escuela, aparentemente puede ser "útil" para el alumno, en tanto que puede parecerle verosímil, pero a menudo se demuestra que es ineficaz cuando se usan para enfrentarse a problemas complejos, y como en la vida diaria tendemos a simplificar nuestra percepción de los problemas, estos conocimientos pueden permanecer estables durante toda la vida. Por otra parte, también se adquieren espontáneamente actitudes y valores que se apartan de lo deseable en una comunidad que se rija por los derechos humanos y planetarios, dando la impresión de que son "normales" en un medio social que se rige precisamente por valores contrapuestos. Desde este punto de vista, la Escuela siempre será una institución necesaria para plantear problemas complejos (que pongan en crisis el conocimiento vulgar) y dilemas morales (que movilicen los valores y actitudes previos) y buscar soluciones en un grupo de iguales, abordándolos como conflictos (Yus Ramos, 1996b), creando así las bases propicias para promover cambios conceptuales, procedimentales y actitudinales que sean adaptativos y deseables para el crecimiento cultural y moral de una sociedad.

¿Qué organización del contenido escolar es la deseable?

Inserto en el paradigma mecanicista, el conocimiento científico ha acusado un gran crecimiento de la mano de un enfoque analítico que ha traído consigo importantes conquistas de la ciencia y un mayor dominio de la naturaleza, viejas aspiraciones cartesianas. Desde la racionalidad instrumental, todo el sistema se rige por los principios cartesianos de la jerarquización, la división de funciones, la especialización y la metodología analítica. La Escuela, como subsistema de un sistema general dominado por estos principios de la modernidad, no ha quedado aparte, permaneciendo fiel a los mismos incluso en momentos, como el presente, que se rigen por principios postmodernos, causando no pocos desajustes (Hargreaves, 1996) y un notable retraso en el crecimiento de nuestra perspectiva sobre el incuestionable hecho de que hemos entrado en un paradigma sistémico que está poniendo en entredicho los avances conseguidos bajo el antiguo paradigma mecanicista (Yus Ramos, 1997). En la Escuela se hacen notables esfuerzos por profundizar en cada materia, utilizando para ello el método analítico, fomentando la compartimentación del saber, impidiendo *contra natura* el tratamiento de temas interdisciplinares, y dejando a un lado, o al libre arbitrio de cada alumno, la necesaria integración de estos saberes atomizados, cuando es sabido que el establecimiento de relaciones es complejo y necesita un adiestramiento que la Escuela está lejos de fomentar.

Desde este punto de vista, consideramos que la Escuela debe hacer un esfuerzo por organizar el contenido de manera globalizada. En la ESO esta aspiración puede ser problemática, fundamentalmente por la preexistencia de una estructura balcanizada en la que los elementos hu-

manos (profesorado) aparecen con una formación ajustada a la misma. En este sentido, Hargreaves (1996) admite que la sustitución de la especialización departamental de las escuelas secundarias balcanizadas por unas estructuras que busquen la unidad, no es tarea fácil de conseguir. De hecho, admite que el hecho de desbalcanizar las escuelas secundarias no significa desmontar las "asignaturas", sino hacer que los límites queden más diluidos y las diferencias de categorías entre materias queden más uniformes y se busquen mayores espacios de cooperación. Es decir, se trataría de buscar *ámbitos de globalización* en el sentido propuesto por Zabala (1989), para quien la globalización se refiere a cómo nos acercamos al conocimiento de la realidad y a cómo ésta es percibida y comporta una intencionalidad totalizadora en cuanto a los elementos que la componen. Es decir, una forma diferente de abordar la realidad, tal como indica Hernández y Sancho (1989), para quienes la globalización es una perspectiva que en sí misma puede ser compatible con cualquiera de los tipos de organización de conocimientos escolares (por disciplinas, por actividades o intereses del alumnado y por proyectos de trabajo). Según esta premisa, para llevar a cabo la globalización se puede partir de diferentes formas organizativas de los conocimientos curriculares, pues el problema para llevar a cabo un enfoque de globalización no son tanto las propuestas de organización de conocimientos de las que se parte, como su instrumentalización didáctica.

Desde este enfoque, la globalización es independiente de la existencia o no de las disciplinas, ya que su objetivo es hablarnos de cómo son las cosas y los acontecimientos de la realidad (globales, unitarios, complejos y compuestos por múltiples elementos interrelacionados). En cambio, las disciplinas y sus distintas formas de rela-

cionarse (interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, transdisciplinariedad, etc.) no se refieren a cómo es la realidad, sino que su función es la de ofrecernos los medios e instrumentos para llegar a su conocimiento. Para Zabala (1989), la globalización no hace referencia a una metodología concreta, pese a que ciertas estrategias se inspiren en principios globalizadores (al no centrarse en parcelas del conocimiento), sino que da una serie de pautas para organizar y articular los conocimientos en secuencias de aprendizaje orientadas a un fin concreto con sentido e intencionalidad y situadas en contextos que permitan su significatividad y funcionalidad. En cambio, las disciplinas (con mayor o menor grado de interrelación) sí serían las apropiadas para ofrecer una metodología concreta, en función del tipo de temática, de ahí que la globalización no sólo no se opone a las disciplinas, sino que, respetando este enfoque organizador del trabajo en el aula, éstas sean precisas para solucionar los problemas de comprensión y análisis de la realidad.

En efecto, si consideramos esta versión ampliada del concepto de contenido, para acercarla a la noción de *contenidos borrosos* que alude Gimeno (en Gimeno y Pérez, 1994) en alusión, entre otros, a los temas transversales, una dificultad en orden a organizar estos contenidos "difusos" estriba en el hecho de que muchos de éstos no encuadran con facilidad en las áreas o asignaturas concretas en las que tradicionalmente se distribuye el currículo, basado en las especialidades del profesorado, lo que puede llevar a que en la práctica no exista profesorado que se responsabilice de estos contenidos. Como consecuencia, muchas de las finalidades del currículo (que sólo pueden desarrollarse desde estos contenidos borrosos), queden como meras declaraciones de intenciones que en la práctica nadie desarrolla o quedan a

merced de los mecanismos del currículo oculto. De este modo, como indica Gimeno, nos enfrentamos a una de las contradicciones más evidentes de la escolaridad moderna: la retórica sigue preconizando grandes finalidades, un modelo de educación integral, pero la práctica se reduce a la propagación de los conocimientos disciplinares, con lo que las organizaciones educativas no responden a todas estas nuevas necesidades, reforzándose en cambio la acepción tradicional de los contenidos. Esta puede ser la causa, dice Gimeno, de que la incidencia real de las pretensiones de lograr una educación menos académica, haya sido más decisiva en su evolución desde los métodos pedagógicos que en la renovación de los contenidos de la enseñanza.

En resumen, partiendo de la realidad de la formación del profesorado, ajustada a las estructuras balcanizadas de la Escuela, y de forma especial en la ESO, más que suprimir las asignaturas o, como alternativa, diluirlas en un amasijo informe o precientífico de conocimientos yuxtapuestos, habría que articular un sistema que asegurara un enfoque globalizado del contenido escolar, difuminando las fronteras entre las asignaturas, admitiendo múltiples interacciones y poniendo sus poderosas herramientas al servicio de la solución de problemas sociales, que como los temas transversales, constituirían los ejes de globalización. De este modo, más que suprimir los procesos de análisis, que sin duda nos permiten profundizar en los problemas, habría que contemplar tiempos escolares para los procesos de síntesis, de interacción, sin perder en ningún momento la perspectiva global del tema, e integrando no sólo conocimientos científicos, sino también artísticos, morales, motrices, etc. Sin duda, esto exigiría, además de importantes cambios organizativos (tanto en los espacios como en los tiempos escolares),

un cambio de perspectiva del profesorado de estos niveles, un interesarse más por la "educación integral" del alumnado que por sus posibles opciones futuras y, por supuesto, una mayor colegialidad o espíritu colaborativo en toda la comunidad educativa.

¿No puede llevar esto a un analfabetismo científico?

La clave de este alarmismo reside en una antigua confusión entre contenido científico y contenido escolar, cuando en realidad hay una clara diferencia en la naturaleza y función de cada tipo de contenido escolar. En efecto, según Bernstein (1993), una autoridad reconocida en este tema, el conocimiento con que se trabaja en la escuela, cualquiera que sea la forma que adopte (materias, asignaturas, áreas) constituye un producto cultural específico. Si bien tiene su origen fuera de la escuela, el conocimiento escolar responde a funciones y reglas que no pueden derivarse de las fuentes de que proceden y que no tienen sentido fuera del contexto escolar. Luego se trata de poder analizar el conocimiento escolar como una reelaboración del conocimiento cultural o científico del que deriva y no como una simplificación del mismo, de tal forma que el papel de los agentes educativos puede verse como de creación de ese producto cultural y no como una labor puramente técnica. Para Blanco (en Angulo y Blanco, 1994), el conocimiento escolar siempre hay que entenderlo en su relación con el conocimiento cultural o científico; pero es distinto porque tiene otros contextos de producción, desarrollo y difusión. Y porque tiene también un sentido, una función y una utilidad distinta y específica. Sin embargo, en la práctica se opera como si ésta fuera una cuestión de "nivel", de forma que el cono-

cimiento escolar fuera una "versión divulgativa" del conocimiento cultural (generalmente reducido al científico), más como algo inevitable que como asunción de la diferencia en la naturaleza y función de ambos.

En este sentido, diversos autores, aún admitiendo la importancia de las disciplinas como "reservas" de conocimiento socialmente construido a lo largo de la historia de la humanidad, entienden que la función y la naturaleza de la escuela exigen que el contenido escolar atiendan a otras consideraciones culturales. Ello lleva a ampliar el marco de referencia de los contenidos escolares, de manera que el conocimiento escolar se articule en torno a ámbitos no disciplinares, buscando el modo de hacer accesible el conocimiento elaborado de forma que enlace con el conocimiento cotidiano o vulgar de los estudiantes, en lugar de rechazar éste para imponer un conocimiento descontextualizado, aburrido y carente de sentido. Por ejemplo, Phenix (1964) partiendo de la consideración de que la educación general es un proceso de generación de significados esenciales en los sujetos, completando la vida humana a través de la ampliación y profundización de tales significados, abogaba por un *currículo global* que no parcelara y yuxtapusiera componentes sin sentido, ponderándolos a todos por igual, de forma que cada una de las partes sea significativa respecto a las demás. Esta experiencia significativa puede producirse a partir de múltiples *ámbitos de significado*, de forma que la educación general debería comprenderlo a todos. Del mismo modo, Skilbeck (1981) consideraba que el currículo ha de ser un reflejo de la sociedad que lo plantea, de forma que permita la reconstrucción del orden cultural existente en la realidad, para lo que sugiere nueve *núcleos de problemas* que aseguren que el currículo sea una herramienta para reconstruir la

cultura y no solamente para reproducirla. Por otra parte, Stenhouse (1984) consideraba cuatro *ámbitos culturales*, de manera que los contenidos que se extraen de estos ámbitos permitan introducir a los alumnos en el conocimiento de su cultura como sistema de pensamiento creativo y estructura para el juicio. En la misma línea, Lawton (1989), aboga por un análisis de nueve *invariantes culturales*, como una forma de realizar una selección representativa de la cultura. Este análisis incluye la dimensión histórica de la sociedad, así como sus sistemas de valores y creencias, etc., de una forma interconectada.

De similar manera, en nuestro contexto, Porlán y Rivero (1994) consideran que es preciso que se elaboren *esquemas de conocimiento escolar* de carácter integrador, organizados en torno a problemas socioambientales relevantes, que no sólo respondan al nivel de desarrollo operativo de los alumnos, sino que contengan significados específicos, a un determinado nivel de complejidad, que actúen como referentes para el profesorado a la hora de facilitar el cambio y la evolución de las concepciones de los alumnos. Para ello, proponen diferenciar el contenido científico y el contenido académico o conocimiento escolar. El profesorado debería tomar en consideración el contenido de las disciplinas para alimentar el proceso deliberativo y reflexivo en relación con los problemas socioambientales que hayan considerado relevantes. A partir de unos problemas determinados, movilizados del interés y el conocimiento previo de los alumnos, se deberían establecer diferentes niveles de formulación del conocimiento escolar, partiendo de los significados más próximos a los alumnos hasta niveles más elaborados en los que estos significados sean cada vez más complejos. En cada uno de estos niveles, los contenidos deberían organizarse en forma de tramas integradas, próxi-

mas a la estructura del conocimiento vulgar, pero incorporando progresivamente significados e interacciones que permitan superar adecuadamente los obstáculos que están presentes entre unos niveles y otros, lo que en conjunto representarían hipótesis curriculares o *ámbitos para la investigación escolar* que permiten prescribir de manera relativa y rigurosa los procesos colectivos de construcción de significados, pero que al propio tiempo permiten desarrollos diferenciados y adaptados a cada contexto escolar concreto.

Por nuestra parte, y coincidiendo con otros autores (Moreno, 1993), hemos propuesto que estas ideas ejes, presentes en el actual sistema educativo español, sean los *temas transversales* por varias razones. Por una parte, la transversalidad es un hecho que la propia legislación reconoce y, aunque con profundas contradicciones, trata de fomentar en el currículo oficial, lo cual es un hecho que *a priori* debe facilitar legislativamente las propuestas organizativas alternativas a la balcanización. Por otra parte, los temas transversales reclaman la perspectiva global y compleja *per se*, y de hecho todos ellos mantienen fuertes interacciones en un *sistema de temas transversales* en torno a tres ejes: salud, medio ambiente y sociedad, que admiten una escala en el espacio (desde la realidad local a la globalidad planetaria) y en el tiempo (lo actual conecta con unas raíces en el pasado y tiene unas implicaciones futuras). Finalmente, estos temas plantean problemáticas socio-naturales que requieren el auxilio instrumental del conocimiento disciplinar, lo que contribuiría a dar funcionalidad y significatividad a los aprendizajes académicos (Yus Ramos, 1996b).

Así pues, es evidente que en el núcleo de este debate se encuentra la identificación abusiva entre conocimiento científico y conocimiento escolar, lo que en definitiva remite al sentido o función de la Escuela

en la etapa obligatoria. En este enfoque tradicional pesa mucho más la idea de "ins-truir" que de "educar" al alumnado (Yus Ramos, 1996b). Si se admitiera un cambio de perspectiva hacia la tarea de educar, algo más compleja que como lo harían los progenitores, se podría facilitar el tránsito hacia modos de trabajo en los que la epistemología de las disciplinas tendrían una importancia residual en esta etapa, de manera que su importancia residiría más en sus posibilidades de facilitar la comprensión de la realidad mediante el equipamiento de las poderosas herramientas que proporcionan las mismas. Pero como la realidad es compleja, caeríamos en lo que Morin (1994) llamaba "paradigma de la simplicidad" si nos quedáramos en el simple análisis de las cosas desde la perspectiva de cada disciplina, por lo que se precisa prever que dichos análisis se inserten dentro de un planteamiento global y complejo, sin cuya destreza difícilmente podremos resolver los problemas globales y complejos con que nos enfrentamos las sociedades modernas. Una de las formas de conseguirlo es articulando la programación en torno a determinados ejes que faciliten una visión compleja, rica en interacciones. Este planteamiento nos llevaría a las tesis de Educación Global (Yus Ramos, 1997).

Conclusiones

Es preciso salir del falso dilema entre disciplinariedad e interdisciplinariedad en la ESO. Como muchos autores señalan, la interdisciplinariedad es una forma de disciplinariedad, si cabe, más compleja, ya que implica el dominio previo de las disciplinas. Tampoco parece pertinente rechazar los logros de las disciplinas y regresar a estadios precientíficos en la ESO, cuando en esta etapa el alumno tiene posibilidades de profundizar más en la realidad. En

cambio, es preferible llevar el debate hacia otro terreno: ¿qué función debe tener la Escuela en las etapas obligatorias? ¿Queremos una educación integral en nuestro alumnado o polarizar la instrucción en torno al rigor de las disciplinas, manteniendo la actual estructura balcanizada de nuestros centros?. La alternativa no es la supresión de las disciplinas, sino de difuminar sus fronteras y globalizar el conocimiento científico, permitiendo su conexión con los problemas socio-ambientales que pueden plantear, por ejemplo, los temas transversales. La alternativa tampoco es eliminar la tradición analítica de nuestro pensamiento cartesiano, pese a que la emergencia de un paradigma sistémico la esté poniendo en crisis, sino de conjugar momentos de análisis con los, hoy día ausentes, momentos de síntesis, ampliando los problemas en las escalas del espacio y del tiempo, pues vivimos en una realidad global e histórica que sólo se puede entender con un cambio de perspectiva. Todo ello sin perder de vista que si lo que queremos es una educación integral, habría que corregir la situación del currículo actual, que está claramente desequilibrado hacia los aspectos científicos de nuestra cultura, dejando de un lado el campo del arte, los sentimientos, el lenguaje corporal, etc., es decir, la mitad de nuestro cerebro o de nuestra personalidad. Pero éste es otro debate que remite igualmente a los planteamientos de Educación Global.

REFERENCIAS

- ANGULO, J.F. y BLANCO, N. (1994), *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- BERNSTEIN, B. (1993), *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. y PEREZ, A.I. (1994), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

- HERNANDEZ, F. y SANCHO, J.M. (1989), *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Laia.
- LAWTON, D. (1989), *Education, culture and the national curriculum*. London: Holder & Stoughton.
- MORENO MARIMON, M. (1993), "Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante" (en: BUSQUETS et al.: "Temas transversales"), Madrid: Santillana, Aula XXI.
- MORIN, E. (1994), *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- PHENIX, Ph (1964), *Realms of meaning. A philosophy of the curriculum for general education*. London: Mc Graw Hill.
- PORLAN, R. y RIVERO, A. (1994), "Investigación del medio y conocimiento escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 227, p.28-31.
- SKILBECK, M. (1981), "Core curriculum for a multicultural society". *New Education*, nº 3(2), p.51-58.
- STENHOUSE, L. (1984), *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOME, J. (1994), *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- YUS, R. y REBOLLO, M. (1996a), *Ciencias de la Naturaleza. 3º ESO*. Torre del Mar: Elzevir.
- YUS RAMOS, R. (1996b), *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- YUS RAMOS, R. (1997), *Hacia una Educación Global desde la transversalidad*. Madrid: Alauda-Anaya.
- ZABALA, A. (1989), "El enfoque globalizador". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168, p.22-27.

SUMMARY

En this work, we show our view on the discussion around the academic content's organization in the Secondary School (ESO). Face to the false dilemma disciplinarity-interdisciplinarity, we support to adress the discussion toward the School target, in such a way that if we choose to a social and educational target, is appropriate a globalization of disciplinary contents around supradisciplinary axis, as the cross-curricular themes, and so, to get functionality and integration at school apprenticeships, for to front to a gradually mor globalized and complex world.

RÉSUMÉ

Dan cet article, nous exposons notre vission sur la discussion autour le contenu écolier et son organization dans l'École Secondaire (ESO). Front le false dilemme disciplinairité-interdisciplinairité, nous deffedrons adress la discussion vers la fonction de l'école, en sorte que si nous optons pour une fonction sociale et éducatrice, c'est pertinent globalisser les contenues disciplinaires autour des axes supradisciplinaires, comme les thèmes transversals, et en sorte, donner funcionalité et integration á les apprentissages écolaires, pour affronter un monde progressivement plus globalized et plus complexe.