

Significados de la transversalidad en el currículum: Un estudio de caso

SILVIA REDON PANTOJA

Escuela de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica, Chile

1. Introducción

El presente artículo es el resultado de una investigación vinculada al concepto de transversalidad en el currículum. Su objetivo se vincula con contrastar el discurso oficial institucional de transversalidad con la vivencia cotidiana de una escuela pública, lo que implica en el primer apartado preguntarnos sobre el concepto de transversalidad y su relación con el currículum, la escuela, los procesos de escolarización versus educación y aclarar cómo se definen, explican y distinguen, cada uno de estos conceptos “fechados y situados” para luego mirarlos en el “espejo” de la vida “significada” en un estudio de caso.

Emergen categorías vinculadas a las percepciones de los actores vinculadas con los modos de mirarse y re-conocerse en el des-conocimiento, vale decir, “ver” sin mirar, “oír” sin escuchar, estar en un cuerpo sin tocarlo, estar cerca unos/as al lado de los otros/as, pero en definitiva, estar “muy lejos”. Esto se traduce en que el espacio que se supone común, no lo es: común-unidad; unidad-común de ¿Valores?, vale decir, valoraciones, que son muy diferentes según los contextos, las personas, la construcción de subjetividades vinculadas a las posiciones que asumen en la escala de poder escondido o manifiesto en una transversalidad más vinculada con el currículum oculto que el oficial. Vale decir, “moramos” en espacios distintos.

2. Discusión teórica

2.1. Transversalidad y educación: “dos caras de una misma moneda”

El trabajo de investigación gira en torno al concepto de transversalidad: ¿Qué es la transversalidad? Sólo a modo de inicio diremos que la transversalidad es un concepto que surge con las reformas educativas para “atravesar el currículum” desde una dimensión transdisciplinar que cruza a todos los componentes del mismo, acentuando la dimensión procedimental, actitudinal y axiológica del componente educativo. Concepto muy cuestionado desde una perspectiva socio-crítica del currículum, especialmente si se ilumina desde un enfoque post-estructuralista, pierde sentido y coherencia, porque este concepto de transversalidad, no neutro, situado y fechado en contextos personales, sociales, históricos, políticos, que le han arropado de distintas acentuaciones, pierde sentido y coherencia desde la propia contradicción de un currículum obligatorio, que inventa un nombre para recoger lo que en otro lugar del currículo no cabe. ¿Qué significa o que quiere decir que esté en todas partes? ¿Qué es lo que debe estar en todas partes? ¿Los

valores? ¿Aspectos procedimentales? ¿Formas de conocer y comprender la realidad, vale decir, aspectos epistemológicos?

Por tanto, en un primer momento, es importante situarlo como un concepto que surge con el discurso político de las reformas y presente en el lenguaje latino, pues en el idioma anglosajón se utiliza el concepto: *cross curriculum element* "elementos que cruzan el currículum" término que refleja lo que en su significado literal según la real academia española define como transversal: "*que se halla atravesado de un lado a otro*", cruzar y atravesar podrían entenderse como sinónimos en el contexto educativo, para "significar" en el concepto de "transversalidad" un componente que atraviesa al currículum en los diferentes idiomas y latitudes.

Para explicar los "significados" que emergen del concepto de "transversalidad" es necesario aludir a la plataforma de la cual surge y se sitúa: "El currículum" y el currículum a su vez se ubica y se sitúa en el gran marco conceptual denominado: "Educación", sin embargo, no estamos hablando de cualquier proceso educativo, pues el currículum se explica desde la educación sistemática, intencionada, formal, institucional o escolarizada.¹

Hoy cabe preguntarse si la educación formal, heredada de occidente está cumpliendo su función como salva guardia de la especie²: "*Que la educación cumplió en el pasado un rol decisivo en la supervivencia de nuestra especie, no es aspecto a debatir, el aspecto discutible es sí todavía lo sigue jugando en nuestro presente, en el ámbito del desarrollo científico y tecnológico que caracteriza nuestro tiempo...*"(Díaz; 2004)

2.2. Transversalidad y escolarización: El inicio de las problemáticas

El proceso educativo se institucionaliza en la escuela con la idea de "escolaridad masiva" para la población, este mandato estatal que conlleva a la obligatoriedad de socialización y humanización intencionada, arraigada en el clamor de un pueblo por salir de la tiranía y el despotismo, y depositar en la educación la esperanza de libertad, plenitud y felicidad para los seres humanos, luego de recorrer más de dos siglos requiere volver a preguntarse: ¿Es la institución escolar la "guardiana" de la especie; el seguro de justicia social y el camino de felicidad para el desarrollo pleno de sus actores?

"...La fe y la esperanza en la educación escolarizada también cuenta con su particular historia acerca de la falsedad de sus promesas, su decadencia, su inutilidad y sus efectos perniciosos..."(Gimeno; 2000; 66). El estado no es capaz de recuperar su sitio para regular la supremacía del mercado, y el control absoluto de las personas en su devenir cotidiano. Las transformaciones vinculares a nivel de la familia y

¹ Las temáticas de educación y currículum reúnen una vasta bibliografía, imposible sería traer a este pie de página todos los autores revisados en la discusión de este capítulo, se destacan entre otros: PÉREZ GÓMEZ: GIMENO SACRISTÁN (1995) en "Comprender y transformar la enseñanza"; STENHOUSE, L. (1987), "La investigación como base de la enseñanza". TABA, (1974), Cap.1 "Introducción al planeamiento del currículo", en: Elaboración del currículum. TYLER, RALPH (1973), Cap. 1", en: Principios básicos del currículo. DE ALBA, A. (1998), Cap. 3 "Las perspectivas" en: Currículum: crisis, mito y perspectivas. GIMENO SACRISTÁN (2000) en "la educación obligatoria: "Su sentido Educativo y Social"; DELVAL (2000) en, "aprender en la Vida y en la escuela" ESTEVE (2003), en "La Tercera Revolución Educativa" FULLAT (1992) en "Filosofías de la educación"; VVAA: SANVISENS (1984): "Introducción a la pedagogía"; MANTOVANI (1943): "La educación y sus tres problemas".

² La afirmación de exterminio no implica una mirada que no reconozca las fortalezas de ser lo que somos hoy....mi lugar de habla en cuanto a cultura y tradición es mediterráneo, sin embargo es preciso explicitar que la historia se ha encargado de no hacerse cargo de la memoria colectiva de los que no tiene el poder del control y la decisión, quedando en manos del poder dominante, el relato interesado de la historia para reconstruirla al servicio de intereses arropados por ejes de poder camuflados.

grupos primarios de socialización, la explosión de conocimiento en la plataforma virtual de interconexión global, conlleva a la escuela a un des-dibujo de su función socializadora e instruccional, dejando de ser el referente único de "saberes".

Por prescripción, la escolarización masiva es sinónimo de progreso y desarrollo en las sociedades modernas, sin embargo persisten en este siglo XXI, naciones que están muy lejos de alcanzar una cobertura satisfactoria en su población infantil en materia de educación formal o institucionalizada. *"Según el Informe de la UNESCO de 1998, todavía quedan 150 millones de niños sin escolarizar en el mundo entre los 6 y los 11 años..."* (Gimeno: 2000:13). Siguiendo a Gimeno, existe una cierta creencia occidental mítica-redentora por depositar en el proceso educativo escolarizado todas las esperanzas de "salvación" para los sujetos y la sociedad, en los supuestos que con la educación se alcanza el mayor bienestar y plenitud para los individuos y la sociedad y por ende la cultura. El autor citado, agrupa en la dimensión teleológica de la educación, cuatro grandes fines: La fundamentación de la democracia; el estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto; la difusión e incremento del conocimiento y de la cultura en general; la inserción de los sujetos en el mundo. (Gimeno; 2000:21)

Esta necesidad de cobertura, como mandato estatal de responsabilidad social, adentrado en la carta magna de nuestra educación moderna, al alero de la declaración de los DDHH, ha avanzado y ha retrocedido, no ha seguido un camino nítido de sentido, pues si bien, no se puede desconocer, ni menos, no valorar los logros sustantivos en materia de alfabetización temprana, la escuela sigue reproduciendo la cuna de origen y ha sido ineficiente para compensar las diferencias excluyentes de las clases sociales. La escuela no ha podido dejar de re-reproducir el modelo social imperante de estratificación social y selectividad, pues el discurso ético-legitimador de la educación como mecanismo de movilidad social y por tanto equidad, ha quedado en la evidencia difusa de su discurso (obviamente existen excepciones) y no ha reflejado en nuestra era actual, una sociedad más justa, de igualdad de oportunidades para todos y todas. *"...Cada uno de nosotros es portador de una cierta cantidad de capital social, simbólico o directamente económico, de cuyo monto y manejo dependerá nuestro lugar en la escala social y la posibilidad de llevar a cabo una vida de autorrealización o, en cambio, de sometimiento y subordinación. La naturaleza y la historia, para decirlo en otras palabras, introducen diferencias entre los seres humanos, diferencias en recursos, en prestigio y en poder. La naturaleza y el mundo social, el azar natural y la historia, nos dotan de oportunidades o nos privan de ellas..."* (Peña: 2004)³

Respaldao la cita con investigaciones, Connell (1993) desarrolla el tema de la justicia social y la educación y re-afirma la correlación entre clase social, grupo étnico, región, y los "resultados" en el acceso a la educación superior. En los últimos cuarenta años se viene discutiendo que el sistema educativo formal, reproduce las desigualdades de la estructura social, Coleman (1966) y Bourdieu (1970). Investigaciones recientes Cassasus⁴ (2003), incorporan variables (intra-escuela), cómo valores agregados relevantes, que

³ CARLOS PEÑA; Presidente de la comisión del Informe Ciudadano encargado al país por el ministro de educación, 2004. Profesor de Derecho de la Universidad de Chile, Vicerrector Académico de la Universidad Diego Portales. Artículo entregado en el seminario: Formación ciudadana y educación.

⁴ Ver JUAN CASSASUS: Director del proyecto de Investigación del programa UNESCO sobre el estado de la educación en América Latina y el Caribe. En palabras de ALAIN TOURAINE: "...La Investigación dirigida por Juan Cassasus es lo más importante que usted puede leer sobre los problemas de la desigualdad en y ante la educación. Este texto, como los de FRANCOIS DUBET, es tan importante como fueron los libros de J. COLEMAN O P. BOURDIEU hace casi medio siglo. Encontrar que la organización de la sociedad era una causa importante de la desigualdad en la escuela fue un gran progreso. Un descubrimiento más importante aún es encontrar, hoy día, el rol predominante que juegan los factores internos en los resultados escolares y por lo tanto, en la desigualdad de oportunidades de cara a la inserción en la vida profesional..."

inciden en los resultados educativos, independientes del factor socio-económico, tales como: gestión escolar, administración de la escuela, liderazgo del director, autonomía, ratio, docentes motivados, relaciones afectivas, mitigando el impacto del contexto. Sin embargo, el capital cultural simbólico, económico, de clase, sigue siendo en nuestro país, la variable de mayor peso en la inamovilidad social e inserción laboral.⁵

Los conceptos de *progreso y desarrollo* vinculados al proceso de escolarización, están íntimamente ligados a los ingresos económicos y/o niveles de "desarrollo-productivo" que posee cada país, pues, es el presupuesto económico y el poder de mercado que lo condiciona, el que gobierna y por tanto incide directamente en los procesos educativos de nuestras sociedades capitalistas neoliberales. *"...Una vez más la relación existente entre escuela y capitalismo constituye un principio de explicación: las clases dominantes relegaron el proyecto democrático de la educación para la igualdad en beneficio de la formación de un ethos capitalista en las jóvenes generaciones. Se explica así la importancia que adquirieron la imposición de una disciplina semi-militar, la sumisión, el orden, el respeto a las jerarquías y las ceremonias de degradación del yo de los escolares en los centros de enseñanza..."* (Álvarez-Uría: 1995; 94).

A medida que la humanidad se vuelve más compleja en sus estructuras sociales, políticas, económicas, tecnológicas, mediáticas el proceso de socialización se disemina en las distintas instituciones sociales, haciendo los límites muy difusos de la escuela en su impacto por preparar a los sujetos para el mundo del trabajo y para formarlos como ciudadanos que intervendrán en la vida pública, especialmente cuando estos penden de una estructura política mercantil y de modelos socialmente dominantes contradictorios con las ideas de igualdad que propiciaron la escolarización masiva. *"...En la esfera política, efectivamente, todas las personas tienen en principio los mismos derechos; en la esfera económica, sin embargo, lo que prima no son los derechos de la persona sino los derechos de la propiedad. La escuela se encuentra así ante las demandas incluso contradictorias en el proceso de socialización de las futuras generaciones..."* (Pérez Gómez; 1995: 20)

En la institución escolar, sigue primando una fuerte tradición por transmitir y reproducir códigos de una cultura dominante, que se perpetúa sin cuestionamientos y transformación, en la dinámica mecánica de "hacer por hacer", la fuerza ciega de la tradición que se impone, la tendencia humana a la repetición, y la lógica instrumental mediática por adaptarse a un sistema social "sin sentidos" y contradicciones, gobernados por la dinámica del mercado: la instrumentalización de las relaciones y la cosificación de los sujetos.⁶ *"Por otra parte, esa penetración del "mundo económico" en el "mundo de la vida" a través de la forma mercancía le permite a Lukács señalar que el proceso de cosificación de la conciencia se hace extensible a "todas las formas de subjetividad de las sociedades burguesas", es decir, el conjunto de la vida social y cultural. Y Weber entenderá la racionalización de las esferas de la vida como "institucionalización de la acción racional con arreglo a fines", pudiendo entenderse así la cosificación de la conciencia como expresión hegemónica de la razón instrumental..."* (Marínez Bonafé; 1998:55)

⁵ Ver: Desarrollo Humano en Chile, Programa de las naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2002.

⁶ Ver JAUMÉ MARTÍNEZ BONAFÉ: 1998: "Trabajar en la escuela" Editorial Miño y Dávila.

2.3. Transversalidad y sentido de la Educación: puntos de encuentro

“La creación de sentido forma parte de la aventura humana. Nuestra búsqueda incansable de la felicidad es, sin duda, la búsqueda de un sentido duradero a la existencia humana. Comprender este ideal humanista no es tarea fácil en nuestros días. (Carneiro 2004)⁷

“En la medida que avanzamos por esta gran aldea global, cada vez a mayor velocidad, se vuelve necesario para nosotros los docentes que trabajamos en educación, cuestionarnos permanentemente, con qué grados el currículum se adentra en la vida, se forja a partir de ésa vida, y cobra sentido para los que lo viven”.(Redon 2002). La escuela como espacio que alberga la ritualidad, la tradición, la repetición y reproducción conservadora de la cultura dominante, ha seguido un camino contradictorio en la concreción de los anhelos republicanos de la revolución francesa. Tampoco es nítida en la vivencia, de los ideales pedagógicos de plenitud, sentido y felicidad humana. ¿Por qué esta fractura? ¿Qué factor incide en que se imponga un modelo por sobre otro? ¿Qué valores subyacen al concepto de educación? ¿Qué paradigma inspira y orienta la comprensión de la realidad educativa?

El proceso educativo, dada su naturaleza social y consustancial a la naturaleza humana, se pregunta y reflexiona: ¿A quién educar? ¿Para qué educar? ¿Cómo educar? ¿Dónde? ¿Qué? Cada una de estas preguntas ha generado diferentes corpus teóricos en la Pedagogía: Currículum; Didáctica; Estrategias de Enseñanza; Aprendizaje; Institucionalidad de la escuela, desde diferentes paradigmas según sus momentos socio-históricos. Para comenzar podemos afirmar que el concepto de educación se entrelaza y sustenta en tres grandes pilares, o mejor dicho, enfrenta tres grandes desafíos y/o problemáticas⁸: El problema filosófico-antropológico, vale decir, la necesidad de definir y aclarar desde qué concepción se explicará al ser humano y su realidad socio-personal como sujeto de lenguajes que construye junto con otros/as la cultura y a su vez es “significado” por la misma. El segundo problema se relaciona con los fines de la Educación, vale decir, su dimensión teleológica, axiológica del componente educativo y por último la problemática de los medios relacionado con los conceptos de didáctica, currículum y evaluación.

La dimensión teleológica de la educación, es desarrollada por Gimeno⁹, (2001) con relación a la idea de “progreso en occidente” y a la educación como “camino de logro” para concretar esos ideales a través de las siguientes finalidades educativas:

- La educación como instrumento de difusión, reproducción e innovación del conocimiento y de la cultura objetivada en general, que es la funcionalidad más prominente y visible de la escolarización.

⁷ Texto adaptado y ampliado presentado en Santiago de Chile 2004, a partir de un artículo originalmente publicado en inglés en: CARNEIRO, R., “On Meaning and Learning: Discovering the Treasure”, in Dinham, S. (editor) (2003), Transforming Education: Engaging with Complexity and Diversity, Deakin, ACT: Australian College of Education. 2 Universidad Católica Portuguesa, Presidente del Centro de Estudios de los Pueblos y Culturas de Expresión Portuguesa, Profesor de la Facultad de Ciencias Humanas.

⁸ En el año 1943 MANTOVANI, desarrolla en el libro: “La educación y sus tres problemas” los tres problemas sustantivos de la educación: FULLAT (1992) también aborda estas tres problemáticas desde la filosofía de la educación en lo que respecta a los contenidos de la educación.

⁹ Ver: GIMENO SACRISTÁN (2001); “Transformar y comprender la enseñanza” “Poderes inestables en la educación” “La educación pública su sentido obligatorio” “Educar y Convivir en la Cultura Global”. El autor desarrolla en numerosas obras la problemática teleológica de la educación, en esta oportunidad se cita su obra del año 2001: Educar y Convivir en la cultura global”

- La educación como instrumento para sentar un modo de vida en sociedad, que arranca de las funciones disciplinadoras y civilizadoras que se le han asignado y que hoy se expresan con mayor plenitud y aceptabilidad en la idea de ciudadanía democrática.
- La educación como forma de insertar a los sujetos en el mundo que les rodea, particularmente el de las actividades sociales productivas. Esta es la dimensión más pragmática del sistema educativo.
- La educación como cultivo del desarrollo, bienestar y felicidad de los sujetos, como una traducción del significado de la humanización desde la sensibilidad psicológica y desde la preocupación por el bien estar de los individuos.¹⁰

Cada una de estas finalidades responden a la pregunta: ¿Para qué educar?, qué entenderemos por felicidad, bien-estar, ciudadanía democrática, a los que le subyacen unos valores que, manifiestos u ocultos, se transmiten en el currículum y se adentran sustantivamente en el concepto de transversalidad.

2.4. Transversalidad y Currículum

Nos ha parecido pertinente situar el concepto de currículum desde su naturaleza y devenir socio-histórico, más que desarrollar un análisis exhaustivo de cada modelo específico por los cuales ha transitado¹¹, o por el detalle de las distintas teorías del currículum que se han elaborado en un centenar de décadas¹². Sin embargo es necesario destacar, que como muchos conceptos en educación, son polisémicos y sus significados dependen de su emerger cultural, Gimeno, hará una distinción entre el concepto de currículum y didáctica, aludiendo a sus orígenes, vinculando a la tradición anglosajona para el concepto de currículum y el de didáctica para la tradición francesa y española para referirse a temáticas comunes y problemáticas semejantes. (Gimeno; 1995) *El término currículum proviene de la palabra latina currere, que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado (...) la escolaridad es un recorrido para los alumnos y el currículum es su relleno, su contenido, la guía de su progreso por la escolaridad...* (Gimeno 1995; 144)

Es importante recordar que el currículum, es decir, esta carrera, se da en un tiempo y en un lugar, un espacio situado y fechado, que desde ciertos valores e intereses, selecciona contenidos y una organización del mismo, que refleja relaciones de poder y valores que representan un modelo de sociedad. Es así, como se configuran diferentes "intenciones" en el currículum según su enfoque, destacando a lo largo de su trayectoria socio-histórica, escuelas o racionalidades: Tradicionales, Técnicas, Prácticas, Críticas y Poscríticas, según el contexto del cual han emergido, entendiendo al currículum como "...*Síntesis de*

¹⁰ GIMENO organiza cada una de estos postulados con letras, la viñeta es organización propia de este texto, sin embargo la cita narrativa es textual del libro: "Educar y convivir en la aldea global" página17.

¹¹ MAGENDZO (1996) Currículum, educación para la democracia. Realiza un estudio de los diseños curriculares desde diferentes concepciones, en el contexto histórico y social; en lo que destaca por una parte distintas concepciones del currículum tales como: La que desarrolla MICHAEL SCHIRO en 1978 en la que identifica cuatro ideologías dominantes: la académica; la de la eficiencia social o tecnológica; la centrada en el niño o de realización personal; y la reconstructivista social. A su vez MAGENDZO hace una relación entre estas concepciones y los diseños curriculares propuestos por TAYLOR, ALEXANDER Y LEWIS (1981). Ver MAGENDZO Op Cit

¹² En esta breve conceptualización del currículum y su recorrido histórico, se han utilizado los referentes teóricos y bibliográficos de: APPLE (1996; 1997); BERSTEIN (1990; 1994); CARR (1993); DEL ALBA (1995; 1998); FREIRE(1994; 2002; 2003 re-impresiones); GIMENO SACRISTÁN (1994; 1998; 2000; 2001); GRUNDY (1994); KEMMIS (1988); MAGENDZO (1996); PÉREZ GÓMEZ (1994;1998; 2003); ROMEO (1998); TADEU DA SILVA (2001); SAENZ; SOTO (2002;2003); STENHOUSE (1987).

elementos culturales que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos y otros tiendan a oponerse a tal dominación..." (Del Alba: 1995; 60). En este contexto, es importante señalar que la historia del currículum y las diferentes racionalidades que le subyacen han acentuado diferentes preguntas: ¿Cómo? ¿Qué? ¿Para qué? ¿A quién? de la acción educativa no han convivido en una dinámica simétrica de poderes y prioridades, según sus momentos en las que se han desarrollado. "...Currículo incluye a los contenidos, a los objetivos y a las formas de enseñanza que potencian aprendizajes, ya sea desde la planificación como desde la realidad interactiva. Se vincula, por un lado, con el objeto epistémico que se configura en la construcción del conocimiento; por otro, con la gestión de reproducir y de generar conocimiento, incluyendo lo propio de las formas en que se establece la conservación y la transformación del legado, ya sea como patrimonio o como creación e innovación. (Romeo; 1998)

3. Metodología y unidad de estudio: Diseño y técnicas

El diseño metodológico de esta investigación se enmarca en un estudios de caso: "...Los estudios de caso son adecuados para un análisis intensivo y profundo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos;..." (Goetz, LeCompte, 1988; 69). Según Elliot (1994), las relaciones se iluminan mediante la descripción concreta, de realidades sociales y personales en vez de a través de leyes causales y de correlaciones estadísticas. Los estudios de casos proporcionan una teoría naturalista de la situación, que en esta investigación, pretende aportar a nuestro país en un tema tan relevante como lo es, la transversalidad del currículum, desde una perspectiva naturalista, indagativa¹³ y hermenéutica.

Los estudios de caso que se utilizan en este diseño, son del tipo "instrumental" e "intrínseco" que denomina y desarrolla Stake¹⁴ al referirse a un caso en el cual la finalidad del estudio es utilizar el caso como un medio instrumental para comprender la problemática de la transversalidad llevada a la práctica educativa. En esta investigación se pretendía solo tomar el caso de forma instrumental, pero el comportamiento emergente "in situ" del itinerario metodológico, la permanencia de dos años en el centro y la diversidad de información recogida de los actores involucrados, le hace adquirir un cierto diseño del tipo de estudio de casos intrínseco-etnográfico. La recogida de información se sintetiza en la tabla nº 1.

¹³ FOUCAULT define y desarrolla el concepto de "indagación": "La indagación apareció en la Edad Media como forma de investigación de la verdad en el seno del orden jurídico. Fue para saber quién hizo qué cosa, en qué condiciones y en qué momento, que Occidente elaboró las complejas técnicas de indagación que casi enseguida pudieron ser empleadas en el orden científico y en la reflexión filosófica" Conferencias dictadas por FOUCAULT en Río de Janeiro el año 1973 sobre la "verdad" y las formas jurídicas.

¹⁴ STAKE denomina "asertos" a interpretaciones y conclusiones que va realizando el investigador en el proceso. "Los investigadores sacan sus conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos. ERICKSON las llamó asertos (assertions), una forma de generalización" .STAKE:1999; 21.

TABLA N.º 1
Frecuencia de los instrumentos utilizados con los informantes

| Fuentes | Estudia. | Apodera. | Directiv | Docentes | Externos |
|--|-----------------------------|-----------------------|-------------------------|---|------------------|
| Instrumentos | | | | | |
| Encuestas | n = 280 | | | n = 10 | |
| Registros-observación: notas-cinta-diario | Aula = 20 | Reunión = 7 | Consejo = 12 | Consejo = 12 Aula = 20 Reuní/apod = 7 | Diario =42 |
| Entrevistas-grupales | 6 | 3 | | 3 | |
| Entrevistas-individuales | | 2 | 2 | 3 | 2 |
| Documentos ¹⁵ | cuadernot rabajos =20 | | Agenda proyect =3 | 14 Libros de clases-Anotac. = 4.398 | Ministerio =3 |

Transitando por la escuela... la inmersión en el campo

Este estudio de caso se selecciona con los siguientes criterios: escuela pública, que declare una misión institucional con respecto a la transversalidad y mixta. Este centro con bajos índices SIMCE¹⁶ y realidades heterogéneas con situaciones complejas en el ámbito socio-personal, refleja desde la superficie la siguiente descripción de nota de campo, que se describe en el diario: *"...Uniformes y buzos escolares, taxis y buses de color amarillo que se detienen en el frontis de la escuela...Niños y niñas muy bien peinados, de chaqueta y corbata, de delantal cuadrillé, de pelos engominados, de zapatos bien lustrados. Madres que caminan apresuradas a las 8:30 de la mañana, el tiempo apremia para ir a dejar a sus hijos, miran y no miran en el paso acelerado que clava las miradas al suelo pavimentado..."* Al narrar sólo unos días los itinerarios de esta escuela o al aplicar instrumentos estandarizados para conocer sus realidades socio-económicas, resultados de ciertas destrezas cognitivas por áreas, para conocer lo que se "dice" y lo que se "hace", seguramente rescataríamos la descripción de la superficie, el "ropaje" oficial, lo que se "debe decir", lo que se "debe hacer", la respuesta enseñada y el discurso aprendido, lo prescrito, la mecánica automatizada de lo que "saben" o de aquello que "todos deben decir y hacer".

Dos años en el campo han permitido recorrer un camino para develar lo que se esconde, aquello que no se dice o aquello que se dice pero que no se corresponde con lo que se hace, aquellas realidades que expliquen lo que se dice y porqué se dice lo que se dice, lo que no gusta mostrar y se silencia, lo que se precisa escarbar, para mirar aquello que se oculta tras los discursos oficiales en torno a la transversalidad. Hace falta conjugar diversos análisis correspondientes a distintas técnicas de recogida de la información y mirarla desde diferentes espejos que logren re-construir esta realidad interpretada con todas sus dimensiones. *"La misma disolución de los agrupamientos establecidos y las divisiones familiares que ha vuelto el mundo político tan angular y tan difícil de desentrañar ha hecho de análisis de la cultura, de cómo*

¹⁵ Los documentos no son instrumentos para recoger información, se consideran como fuente que nutrió la investigación con valiosa información, sin embargo se ordenan en la tabla del eje de coordenadas con los instrumentos por una cuestión de forma y no de fondo.

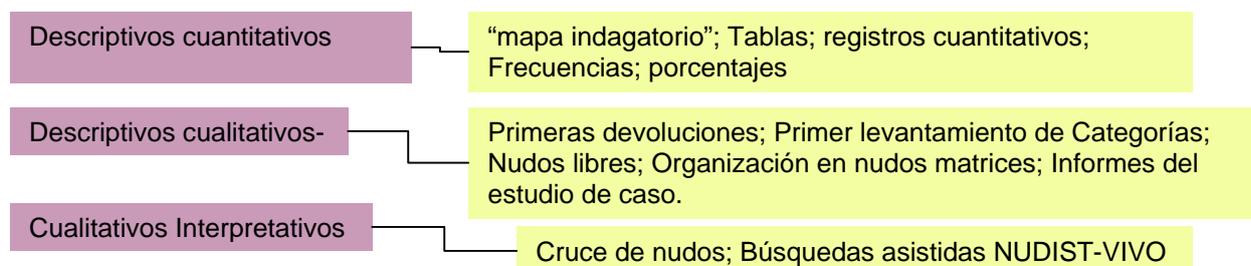
¹⁶ SIMCE: Sistema de medición de la calidad de la Enseñanza en Chile

las personas ven las cosas, responden a ellas, las imaginan, las juzgan, tratan con ellas, una empresa mucho más difícil que era cuando sabíamos, qué iba con qué y con qué no...Lo que necesitamos son maneras de pensar que sean sensibles a las particularidades, las individualidades, las rarezas, las discontinuidades, los contrastes y las singularidades; sensibles a lo que Charles Taylor ha llamado "diversidad profunda": una pluralidad de formas de pertenecer y ser, y que sin embargo pueden extraer de ellas-de ello- un sentido de conexión, una conexión que no es ni global ni uniforme, ni original ni inmutable, pero es no obstante real...Pero si a lo que nosotros nos enfrentamos de hecho es a un mundo de desigualdades comprimidas organizadas de diversa manera...no hay nada que hacer sino trabajar con casos, sea cual sea el coste para la generalidad, la certeza o el equilibrio intelectual..."(Gertz: 2000: 226 en Flick 2004: 296).

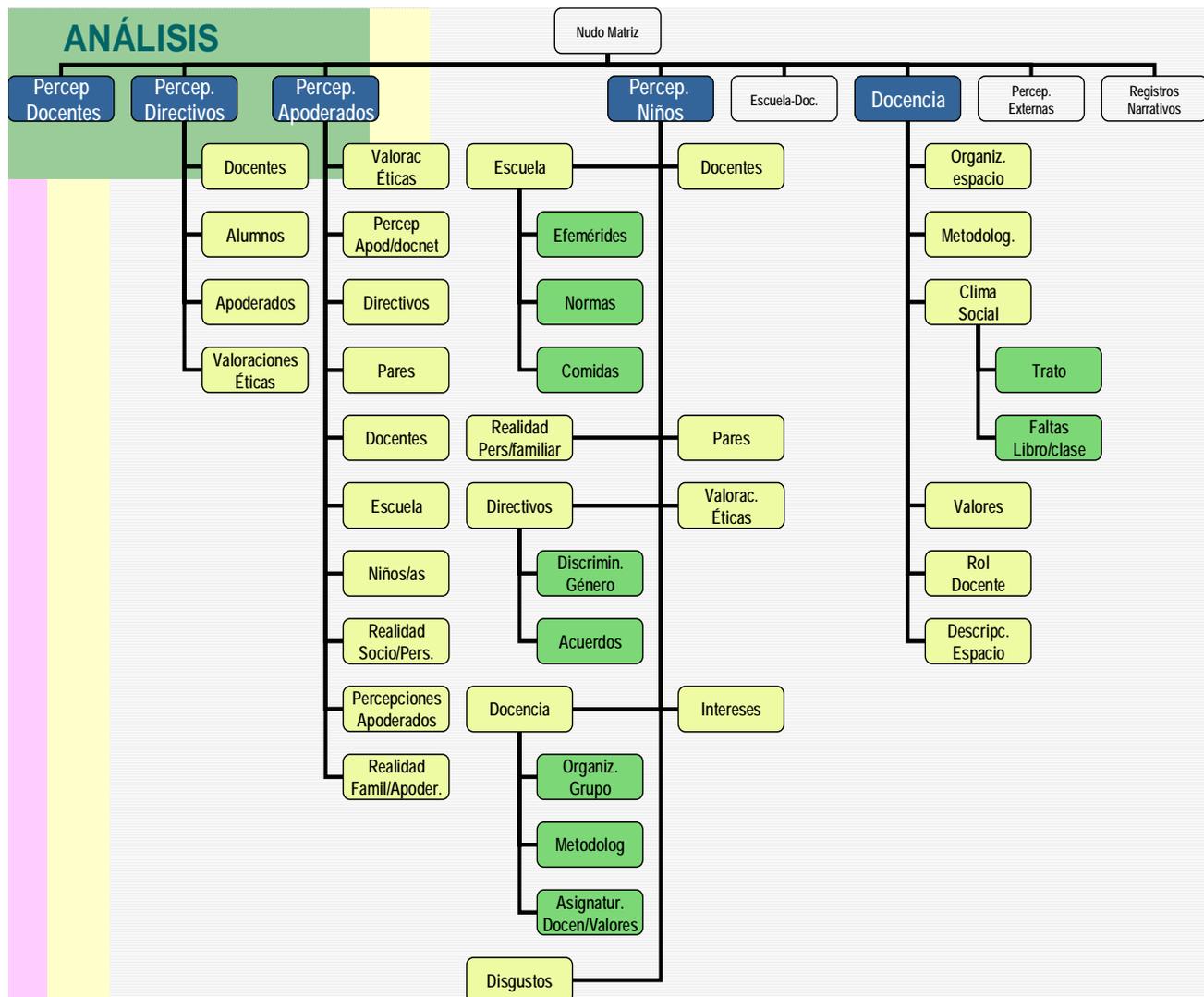
En la sala de profesores, todos cogen el libro de clases y se dirigen a la sala apresurados para comenzar su jornada. Los estudiantes se forman en el patio y ante la campana y megáfono la Directora, inspectora y jefe de Unidad Técnica Programática, (UTP) con voz enérgica dan las instrucciones disciplinarias para comenzar una nueva jornada. La inspectora está atenta a las faltas disciplinarias, los profesores silenciosos acatan las órdenes de la jornada, los niños y niñas con miradas diversas, algunas errantes y otras perdidas, unas cuantas concentradas y otras de ojos brillantes que sonríen, convirtiendo la fila y el orden, el rito y la disciplina "...A simple vista, nuestro estudio de caso, es una escuela como cualquier otra, todo transita en su cotidianidad de "superficie" como cualquier otra escuela...". Todo transita con la rutina habitual de la mayoría de los centros escolares.

4. Análisis de la información

El análisis de la información sigue un itinerario de tres fases:



Cada categoría de los diferentes colectivos, aúnan discursos de sus percepciones en torno a las subcategorías: realidades socio-personales, la escuela, la docencia, los estudiantes, los pares, los directivos para luego cruzar cada una de estas subcategorías en las percepciones de los distintos colectivos asistidos por el software NUDIST-VIVO y contrastar en torno a ejes comunes sus distintas percepciones. Este análisis nos permite levantar los informes "del estudio de caso" que se entrega a la escuela y construir nuevas reflexiones emergentes como resultados de análisis complementarios de la información. En el mapa que se presenta a continuación se aprecian los nudos de categorías y subcategorías para los colectivos de directivos, niños y niñas, docencia y apoderados.



5. Resultados y reflexiones emergentes

La cantidad de información recogida aporta en la investigación "in extenso" un capítulo completo, con variadas reflexiones emergentes, sin embargo por la limitación estructural extensiva de este artículo sólo se comentan algunas de las líneas discursivas básicas:

- *Espacio en común: común-unidad; unidad-común de ¿Valores?*

En estos nudos de percepciones, es interesante analizar cómo cada colectivo construye juicios, creencias, pensamientos, sentimientos de los otros colectivos o de aspectos comunes de forma no común. Vale decir, lo que el colectivo de niños y niñas construye como importante no lo construye el colectivo de docentes como líneas discursivas básicas, sin embargo, sí hay coincidencias entre lo que preocupa al colectivo de las familias y lo que interesa a niños y niñas.

Por otra parte las percepciones de los docentes ante la docencia son diferentes a las percepciones de los estudiantes con respecto al mismo espacio de docencia. Esto nos viene a demostrar que la realidad que construyen los estudiantes se asienta en percepciones contrarias a la de los docentes en sus constructos de realidad. Sin embargo, es importante analizar el porqué un colectivo completo configura una red de percepciones similares, en este caso los estudiantes perciben que para ser "buenos alumnos/as" tendrían que estar momias en la sala, y el colectivo docente percibe que los estudiantes son desordenados y flojos. Para realizar este cruce de matrices se realizó una búsqueda de "make-report" en torno a las uniones de nudos de actores y percepciones cruzadas. Por ejemplo: Cómo son mirados los estudiantes desde la percepción de los docentes, los directivos, los apoderados y sí mismos. En este cruce llama la atención los discursos de los docentes y directivos en una misma red de coordinaciones en el lenguaje generalizador, absoluto, cierto, y asimétrico en sus relaciones desde el poder, vale decir, el docente y directivo "saben" lo que es bueno para el niño/niña, lo que deben hacer, lo que deben conocer, lo que es bueno y malo y por tanto lo que determinan las normas. La "morada no es un espacio común", de valores absolutos como vivencia homogénea de las diversas interrelaciones de los actores, emergen valoraciones que cada involucrado y o colectivo prioriza según sus itinerarios de vidas envueltos en la potente configuración que provoca la dimensión contextual y mediática en sus identidades.

- *Formas de mirarse y re-conocerse en el des-conocimiento: Identidad y alteridad*

Los apoderados se ubican en una dimensión de "realidad" atingente a la vida de niños y niñas, es decir, los contextos emocionales, vitales, problemáticos, que rodean a sus hijos e hijas son compartidos con las percepciones de los estudiantes. En esta trama de discursos, las percepciones de niños y niñas con respecto a "sí mismos", caen en la red de percepciones cruzadas, definiéndose como "me porto mal" "soy desordenado" "soy inquieto, me paro de la silla", necesito de la escuela para ser alguien en la vida. Estas percepciones de sí mismo en los colectivos de estudiantes y apoderados de "no-saber" y "no-valer" en el espacio de la escuela, les otorga una mirada realista de lo que se debiera trabajar en la escuela, pues están situados en la vida cotidiana y las problemáticas que les envuelven.

Docentes y Directivos, al estar situados y construir mundos simbólicos desde la certeza del "saber" engeguen un "hacer" que pierde los sentidos de "mirar" "escuchar" "tocar" y aprender de los itinerarios de vida que envuelven a sus niños y niñas, especialmente sensibilizando la escucha y la mirada en pistas que hablan de sus subjetividades. Los discursos de los estudiantes y sus intereses y realidades socio-personales con las de los apoderados, transitan por ejes que la mayoría de los docentes no conocen, no abordan y por tanto no trabajan. Este es el caso de la sexualidad, la comida, la realidad económica, la constitución familiar, la problemática emocional, la necesidad del juego como anhelo de los niños y niñas, de conversación de sus problemáticas, la vivencia del espacio del aula como un espacio de placer y juego. Los estudiantes y los apoderados son rotulados y mirados como los incompletos, los que deben cambiar, los que están mal.

En estos discursos imperativos en los que el docente encarga a otros lo que se debe hacer, subyace un estilo de pensamiento lineal, causal, jerárquico, generalizador que se sustenta en

una forma de pensamiento mutado de la corriente positivista. Sin embargo la certeza que se observa en las acciones y discursos, evidencian una serie de "normas" que se concluyen luego de un pensamiento "transductivo", vale decir, de un hecho particular aislado se generaliza a una totalidad, que ni siquiera es causal-lineal de lógica positiva, más bien de ausencia de lógica racional y especialmente de sentido. La generalización y la uniformidad como ceguera para la resolución de los conflictos: La simplificación de los hechos, implica atribuir en la resolución de un conflicto, una sola respuesta o una sola sanción, como hecho de realidad, cuando la causalidad obedece o responde a múltiples variables. Por ejemplo, en el patio de la escuela ante un accidente en el fútbol, se suspende para siempre el juego de fútbol, los estudiantes observan las canchas, los arcos, con cúmulo de frustraciones...no se debe jugar a la pelota, anhelan un partido de fútbol y ellos no entienden lo inexplicable. Otros ejemplos se vinculan con: suspender las salidas a terreno en la escuela, porque hubo un accidente en una ocasión, se suspende la fiesta de graduación porque el curso en la fiesta del año pasado hizo destrozos en el establecimiento.

- *Microsistema social de sumisión-dominación: La democracia como utopía y la formación ciudadana como lucha entre aliados y adversarios*

También en esta dinámica de resoluciones y acuerdos, se considera lo administrativo como soporte de la toma de decisiones, la que protege la "inocencia-docente" ante el ataque del apoderado. Por tanto los directivos aconsejan a los docentes que registren cada vez que llamen al apoderado, para sustentar en los registros la justificación de la expulsión y dejar en antecedentes que el "docente hizo todo lo posible".

Se observa una necesidad de "protegerse" contra posibles amenazas de "culpabilidad", protegerse de intenciones e intereses particulares aludiendo a una justificación "objetiva" y/o manipular una situación para responder a un interés particular haciendo creer que es un bien común. Por ejemplo, se decide desde la autoridad suspender las fiestas recreativas de fin de año, y se da el argumento que lo importante es aprender y depositar todos los esfuerzos en "mejoras" para la escuela, pero en definitiva lo que se oculta es que se quieren utilizar los pocos recursos económicos que juntan los apoderados para necesidades materiales de la escuela. Otra mordaza del conflicto es el libro de clases, que como se describe en la fase anterior, contiene todas las problemáticas que no se resuelven, expulsando y sancionando lo que la escuela debiera trabajar y por tanto hacerse cargo de su función educadora.

La maraña de las relaciones sociales en el micro sistema de la escuela, reproduce la cultura dominante de vicios, amenazas, desconfianzas, intereses particulares por sobre los colectivos y por sobre todo un profundo des-conocimiento de quién es el "otro", qué necesita el "otro" y cómo ayudar, amar, cuidar a ese "otro" que en su conjunto construye la común-unidad escolar. En el micro sistema social de esta escuela, los otros y el otro, son mirados como "rótulo" de amenaza, enemigos, contrincantes, sombra, competidores en el caso de los pares, y en caso de las jerarquía los subalternos son mirados cómo: flojos, cochinos, irresponsables, ignorantes, no valen, sin estatus, pobres, violentos, conflictivos.

Todas estas categorías transmiten valores o contra-valores, que no son precisamente los declarados en el currículum prescrito a través del concepto de transversalidad: identidad,

inclusión, convivencia, respeto a la diversidad, democracia, participación y ciudadanía, desarrollo del pensamiento crítico y divergente para la construcción y transformación de una nueva sociedad mejor.

7. Bibliografía

- APPLE M. W. y BEANE, J. A. (1997): *Escuelas Democráticas*. Reimpresión 2000 editorial Morata, España.
- BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía control simbólico e identidad*. Editorial Morata. España.
- BOURDIEU, P. (1999): *Intelectuales, política y poder*. Editorial Eudeba, Buenos aires, Argentina 2003.
- CARNEIRO, R. (2003): "la educación, el aprendizaje y el sentido", publicado en inglés en Carneiro, R., "On Meaning and Learning: Discovering the Treasure", in Dinham, S. (editor) (2003): *Transforming Education: Engaging with Complexity and Diversity*, Deakin, ACT: Australian Collage of Education.
- CARR, W. (1997): *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Díada Editora.
- CASASSUS, J. (2003): *La Escuela y la (des) igualdad*. LOM Ediciones. Santiago Chile.
- CATALÁN, R. y EGAÑA, L. (2004): *Valores, Sociedad y Educación*. Editorial LOM/PIIE.
- CONNELL, R. W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Reimpresión 1999 por Morata, España.
- CORTINA, A. (2003): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza. Madrid
- DUSCHATZKY, S. y BIRGIN (2001): *¿Dónde está la Escuela?* FLACSO Manantial; Buenos Aires, Argentina.
- ESTEVE, J. M. (2003): *La tercera revolución Educativa*. Editorial Paidós, Barcelona España.
- FLICK, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- FOUCAULT, M. (2000): *La verdad y las formas jurídicas*. Editorial. Gedisa S.A
- FREIRE, P. (1994 y reimpresión 2003): *Carta a quien pretende enseñar*. Edición Siglo XXI Argentina.
- FREIRE, P. (2002): *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo veintiuno editores, S.A. Argentina.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global*. 2º Edición. Ediciones Morata. 2002: Madrid, España.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1995): *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Editorial Morata, 4ta. Edición. Madrid, España.
- GIROUX, H. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Editorial Graó, Biblioteca de Aula. España.
- GRUNDY S. (1994): *Producto o praxis del curriculum*. Editorial Morata.
- KINCHELOE J. L., STEINBERG, SH. R. y VILLAVERDE, L. E. (2004): *Repensar la inteligencia*. Morata S.A., Madrid.
- MAGENDZO, A. (1998): *Los objetivos transversales de la educación*. Editorial Universitaria, 2ª Edición.
- MANTOVANI, J. (1968): *La educación y sus tres problemas*. Editorial el Ateneo. Buenos Aires. Argentina.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998): *Trabajar en la Escuela: Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Niño y Dávila editores.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1999): *Negociación del currículum*. Editorial La Muralla S.A. Madrid.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (2005): *Construir la Ciudadanía en la Escuela*. Editorial Morata. España.
- MINEDUC (2002): *Objetivos Fundamentales y contenidos mínimos de la Educación Básica*. Santiago, Chile. www.mineduc.cl
- MINEDUC (2004): Informe comisión ciudadana www.mineduc.cl
- OCDE (2004) (Organisation for Economic Co-operation and Development): *Revisión de políticas nacionales de Educación CHILE*. www.oecd.org
- OSORIO, J. y ELIZALDE, A. (Editores) (2005): *Ampliando el arco iris. Nuevos paradigmas en educación, política y desarrollo*. Editorial Universidad Bolivariana. Chile.

- PEÑA, C. (2004): *Informe de la Comisión de Formación Ciudadana*. Diciembre www.mineduc.cl
- PÉREZ GÓMEZ (2003): *Más allá del Academicismo*. Editado en España, Universidad de Málaga. Ver también: *Transformar y Comprender la Enseñanza*.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1999): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Edición Morata, segunda edición.
- PNUD (2004): *Desarrollo Humano en Chile*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- REDON, S. (2005): "Transversalidad en el currículum: ¿De qué valores estamos hablando?". *Libro: Perspectiva Educacional*. N.º 46. Instituto de Educación PUCV.
- STAKE, R. E. (1998): *Investigación con estudios de caso*. Editorial Morata.
- STENHOUSE, L. (1991): *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- TADEU DA SILVA, T. (2001): *Espacios de Identidad*. Editorial Octaedro.
- TEDESCO, J. C. (1996): "Los desafíos de la Transversalidad en la educación" en *Revista de Educación*: N.º 309: "Transversalidad en el currículum". Ministerio de Educación y Cultura, España.