

Bases Críticas para un enfoque Global de la Transversalidad

Juan José Celorio.
Hegoa-Dep. Didáctica CC.SS. UPV/EHV.

La Reforma Educativa hizo aparecer como nuevo componente de los Diseños Curriculares un conjunto de enfoques educativos que aparecían con el pomposo nombre de líneas transversales. Se trataba de un conjunto de perspectivas educativas que debieran hacerse presentes e impregnar al conjunto de las áreas curriculares clásicas. Así aparecían entre otras, la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, la Educación Ambiental, la Coeducación, Educación para el Consumo... Se suponía que cada centro, cada comunidad educativa, debería elegir aquellas que considerasen más relevantes y articularlas en su Proyecto Educativo y Curricular. Seguramente -y dado que es preceptivo- todos los centros, más pronto o más tarde, han optado por recogerlas en su proyecto, otra cuestión es cómo y a través de qué estrategias se están articulando en la práctica.

La cuestión relevante para continuar reabriendo el debate de la *transversalidad* está en que empezamos a conocer las condiciones en que se está implementando, como su puesta en práctica está significando un proceso de *periferización de la transversalidad* al ubicarlas de forma que no impregnan, justamente, al conjunto de las áreas clásicas. Esta periferización puede funcionar en diversas formas. En un caso puede ser realizando un corte en el curriculum regular para hacer una semana de la paz, una día del árbol, tras lo cual las áreas vuelven a funcionar allí donde se habían dejado... o, puede hacerse ubicándolas como nuevas áreas (optativas, talleres) paralelas a las clásicas; o, incluso, asignándolas en función de la aproximación (en general para el/la de ética, algo de ambiental con ciencias naturales, otro poco de paz y derechos humanos en sociales, otro poco de coeducación como responsabilidad de las profesoras...). En definitiva una ubicación que no *perturbe* el desarrollo regular de las áreas clásicamente institucionalizadas.

Lo preocupante de estas prácticas no radica sólo y principalmente en que desvirtúan su propia definición oficial -se convierten en otros nuevos contenidos que justo no transversalizan el curriculum- sino en que eliminan su carácter profundamente educativo y transformador, *controlándolas* como nuevos añadidos de ritos curriculares cada vez menos relevantes para las nuevas generaciones.

No podemos aquí analizar las razones que han conducido a ello (la ambigüedad del propio status con que se las recoge, la ausencia de un debate crítico sobre sus presupuestos teóricos y metodológicos, el débil debate sobre la selección cultural del curriculum, las tradiciones e inercias docentes... serían algunas de ellas), intentaremos apuntar algunos elementos para proceder a una revisión urgente y necesaria sobre la situación de la transversalidad.

Más allá... y más acá de la Reforma

La primera constatación necesaria es que lo que aparece como *líneas transversales* es el intento de oficializar y ubicar en los currícula un conjunto de propuestas y prácticas educativas que se venían impulsando por actores sociales comprometidos dentro y fuera del propio sistema educativo. Estas prácticas educativas eran parte de la acción transformadora, de sensibilización, denuncia y concientización, que sobre determinados problemas y situaciones, venían desarrollando grupos y organizaciones sociales desde planteamientos plurales pero críticos.

En esta historia *pre-transversal* tanto la forma de concebir la problemática originaria como el discurso y las prácticas educativas fueron evolucionando en íntima conexión con la propia práctica transformadora. En este proceso, el desarrollo de estrategias educativas orientadas al sistema formal se convirtió en un motivo de preocupación y experimentación. También aquí se fue evolucionando desde visiones ingenuas y con débil fundamentación curricular a discursos y prácticas más consistentes y transformadoras. La historia de su lenta pero expansiva ubicación en los centros educativos discurrió en paralelo con las prácticas de innovación educativa.

La Reforma educativa -como en otros muchos aspectos relacionados con la Innovación- adopta algunas de ellas y las generaliza, si bien a costa de desvirtuar y domesticar los discursos. También ocurrió en este campo. Lo que eran propuestas de cambio educativo en íntima conexión con el cambio social, se transformaron en añadidos curriculares sin poner de manifiesto las profundas contradicciones entre la lógica de la transversalidad y la lógica de las *disciplinas y áreas curriculares*. Para la mayoría de los centros y docentes aparecieron como algunas cuestiones que era necesario *añadir* a lo anterior si bien reformado metodológicamente por el constructivismo. Estos nuevos añadidos, en la medida que se formulaban como generalizables y pactables debían aparecer además como desideologizados y *descomprometidos*, dado que ahora, al parecer, eran patrimonio de toda la ciudadanía. Su discurso educativo debería ser reubicado en el mismo sentido que la institución utilizaba, esto es, socialización en una determinada selección cultural, neutral y académica, hasta el punto de que incluso sus propios valores podían y debían someterse a un *mínimo ético común* a añadir al *mínimo común* de las *ciencias académicas*.

No es extraño por tanto que sin una revisión crítica, estas novedades menos valoradas -y más incómodas además- que el currículum clásico, se hayan tendido a introducir y ubicar allí donde representen menos amenazas para el discurrir rutinario del ritual curricular. Sin embargo para quienes entendemos que tras la transversalidad laten otras claves educativas y sociales que están más allá... y más acá del ritual académico y que tienen que ver con el sufrimiento y los derechos de las personas y los pueblos, la reflexión, el debate y la investigación-acción, debe retomarse con otras claves.

Una globalización crítica de lo transversal

Proceder a una revisión y debate sobre la transversalidad implica desde nuestro punto de vista volver a situar el debate en sus términos socioculturales alternativos. Supone proceder a revisar cuál es el estado de los problemas que dieron origen y sentido a las educaciones pre-transversales y a los sentidos que se construyeron sobre el propio sentido de educar para el cambio. Proceder a esta revisión implica resituar los cambios que en todos los terrenos se han venido acumulando en este final de siglo y que aparecen envueltos bajo el mítico concepto de la globalización. Este término que viene produciendo una abundante literatura parece referirse a las nuevas condiciones bajo las que discurren las sociedades de final del siglo XX. Desde nuestro punto de vista se trata de enmarcar el sentido de la

selección cultural y la acción educativa en las nuevas condiciones de la *época de la globalización*, se trata por tanto de debatir cómo se entiende la educación emancipatoria y alternativa en relación con los nuevos fenómenos. Esto es, reconstruir estrategias críticas para una expansión de una educación global alternativa al orden de la globalización dominante.

De hecho el término de Educación Global es posible rastrearlo ya en torno a cuatro tipos de ámbitos de discurso, a) como respuesta educativa a la problemática de la globalización, b) como aportación al análisis y desarrollo de la transversalidad, c) como reorientación de las estrategias educativas de las ONGs y otras instancias solidarias, y d) como alternativa a la crisis de la Modernidad. Enunciaremos brevemente algunos de sus componentes.

a) Como respuesta educativa a la problemática de la globalización

Como fenómeno planetario que trascienden las fronteras de los estados, no es un proceso que actúa sólo en el terreno económico (multinacionales, entramados financieros, deslocalización de la producción, tecnología a gran escala, paro...), sino que afecta al conjunto de ámbitos de la vida de las sociedades (lo social, lo político, lo cultural, lo militar, lo ideológico, lo informativo-comunicativo). Actúa con diversa intensidad y complejidad en todas las escalas -desde lo local a lo planetario- magnificando y relacionando al conjunto de problemáticas que el capitalismo fue agudizando (desigualdad, manipulación, marginación, violencia, degradación ambiental, mal desarrollo...) bajo nuevas fórmulas y hasta límites insospechados. En esta medida, si bien no es nuevo, supone un salto cualitativo importante. Requiere respuestas urgentes ante las dramáticas situaciones que expande y mundializa, al tiempo que potencia la inhibición de la acción social colectiva. La globalización actúa también en el campo educativo que necesita adoptar estrategias de resistencia alternativas tanto frente a las nuevas condiciones que crea en las comunidades sociales en su ámbito local y planetario, como a las reordenaciones que está introduciendo en su seno. Los poderes clásicos son desbordados por las nuevas condiciones que requieren respuestas desde la participación, comunicación, crítica y colaboración de redes de acción social para el cambio. *Por tanto un primer sentido es la educación global como respuesta social, cultural y educativa necesaria ante los nuevos problemas de la globalización.*

b) Como aportación al análisis y desarrollo de la transversalidad

Las teorías hegemónicas en el campo del análisis y desarrollo curricular siguen siendo de corte tecnofuncionalista. Los desfases *funcionales* de los sistemas educativos frente a los cambios económicos y tecnológicos requieren reformas generales que *normalicen* de nuevo el funcionamiento de los sistemas. Se trata de asegurar la educación como proceso productivo de respuesta a nuevas necesidades de la economía y de inserción en el orden social dominante. Nuestra reforma educativa no rompe con esta concepción por lo que la aprehensión como transversalidad de las problemáticas críticas se presenta como coherente con la reproducción del orden clásico del currículum. Las prácticas y discursos que se derivan de lo anterior hacen que docentes y comunidad educativa se encuentren perplejos ante la ubicación de la cuestión transversal y de los valores en el proceso curricular, produciendo respuestas más o menos bienintencionadas pero que tienden a aceptar la periferización transversal. Por otro lado, las posiciones críticas no hemos sido capaces de desvelar el conjunto de contradicciones que rodean a la propuesta mostrando su talante conservador, ambiguo y controlador y haciendo de la cuestión transversal el punto crítico de toda una práctica curricular y social en su sentido amplio (del qué, del cómo, del a través de qué medios humanos y materiales, del para qué...). No es una cuestión sólo pedagógica,

sino social, política, sindical, ideológica, cultural... es una apuesta por una educación hacia otros modelos de civilización global. *Su segundo sentido es como respuesta global a los modelos educativos y curriculares dominantes cada vez más en crisis por las tendencias de la globalización.*

c) Como reorientación de las estrategias educativas de las ONGs y otras instancias solidarias

Se trata de un conjunto de campo y actores que por definición se orientan a la sensibilización y educación como parte de las estrategias para un cambio social desde el compromiso, la cooperación y la solidaridad. Han surgido de la toma de conciencia por sectores de la ciudadanía de la necesidad de dar respuesta a viejos y nuevos problemas derivados de los modelos de desarrollo dominantes, impulsando formas de acción y presión nuevas y creativas y tratando de construir alianzas e implicaciones de amplia base social. Movilizados en torno a una problemática, han ido evolucionando, con matices, a una visión más amplia y relacionando de forma más estructural su problemática con la de otros grupos. Sus propuestas para la educación son parte de su compromiso transformador y tienen rasgos y claves propias, así incluyen una perspectiva ideológica, ética, nueva en el sentido de diferentes de las configuraciones más clásicas y opuesta a la de los modelos dominantes, una perspectiva comprometida para la acción en el sentido de orientar sus esfuerzos a la creación de respuestas sociales a los problemas que les movilizan para conseguir apoyos en nuevas fuerzas y espacios sociales. La perspectiva de la Educación Global debe permitir aunar sus fuerzas, sacarles de su tendencia a competir por incluir sus perspectivas en los currícula y facilitar estrategias que desde perspectiva de género, etnia, clase y edad, hagan visibles impulsar la transversalidad de forma conjunta. *Un tercer sentido de la educación global es facilitar plataformas confluyentes a los actores y estrategias interesadas en una lectura crítica, solidaria y emancipadora de las líneas transversales.*

d) Como alternativa a la crisis de la Modernidad

Aunque débil en la literatura de la Educación Global se va abriendo camino un discurso de situarla en el debate más amplio de la crisis de la Modernidad. Se trata de revisar qué papel se ha asignado a los sistemas y prácticas educativas en la plataforma modernizadora. La modernidad asignaba a lo educativo un valor subordinado a los elementos dominantes del progreso y cambio social, el modelo económico, la acción del poder del estado moderno y la capacidad de innovar y dar perspectiva de acción de la Ciencia/ Tecnología. La educación socializaba en las nuevas generaciones lo que se adelantaba en estos tres campos. Las propias fuerzas críticas del modelo dominantes aceptaba básicamente este papel subordinado de lo educativo. La crítica a esta plataforma de pensamiento y acción ante la propia crisis global presente obliga a reconstruir visiones más allá de la alternativa postmoderna, estéril y conservadora de fondo. La Educación debe emanciparse de este papel asignado por la modernidad, de las visiones según las cuales debe ser una simple instructora y transmisora de una ciencia/tecnología en crisis, de su eliminación del debate democrático de nuestros modelos de desarrollo y de construcción de futuros, de la tiranía de ser y aparecer como una acción neutral derivada del consenso social, de la mitología según la cual no construye nada nuevo y por tanto es irrelevante respecto a las grandes y pequeñas cuestiones de las vidas de las gentes y comunidades reales... *En definitiva y ahí su cuarto sentido como aporte a una crítica y revisión de la visión modernizadora de lo educativo reivindicando su derecho a la construcción de conciencias, espacios sociales y estrategias a la construcción de utopías y futuros, posibles, justos y solidarios.*

