

Significados

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

Silvia Redón Pantoja

Resumen

La autora presenta los resultados obtenidos en un estudio de orden cualitativo (estudio de caso) acerca del significado del concepto de transversalidad y su implicancia en el currículum. El objetivo por alcanzar consistía en contrastar el sentido oficial que se otorga a la transversalidad con la experiencia cotidiana. Se inicia presentando una clara y operativa definición del concepto de transversalidad así como la relación que se establece de manera obligatoria y natural con algunas otras categorías pedagógicas, como la escolarización, el currículum y la metodología.

Palabras claves: Transversalidad - Currículum

Summary

The author presents the results in an order qualitative study (case study) about the meaning of the transverse concept and its application in the curriculum. The objective to reach consisted to contrast the official sense that it gives to the transverse with the daily experience. It start with a clear and operative definition of the transverse concept as well as the relation that settles down of obligatory and natural way with some other pedagogical categories, like the education, the curriculum and the methodology.

Key words: Transverse - Curriculum.

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, de carácter intrínseco e instrumental.

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.

Discusión teórica

La discusión teórica reflexiona en torno a la plataforma en la que el concepto de transversalidad emerge y se asienta: la escuela como institución social y el currículum, encontrando luego puntos de coherencia con las reflexiones emergentes de los actores involucrados en el caso.

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 cuestionado si se ilumina desde un enfoque post-estructuralista, ya que la transversalidad como un concepto no neutro, situado y fechado en contextos de poder, personales, sociales, históricos, políticos-educativos, se ha arropado de distintas acentuaciones, que en momentos ha perdido 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 que deba atravesar o cruzar todos los elementos del currículum, que esté en todas partes? ¿Qué es lo que debe estar en

todas partes? ¿Los valores? ¿Aspectos procedimentales? ¿Formas de comprender el conocimiento, vale decir, aspectos epistemológicos? Para explicar los “significados” que emergen del concepto de “transversalidad”; es necesario aludir a las dimensiones 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.⁶⁸

Transversalidad y escolarización

El concepto de transversalidad está situado en el currículum de la Institución Educativa. La escuela se institucionaliza con la idea de “escolaridad masiva”, un 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. Sin embargo, 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? ¿Transmite y sella valores emergentes de un pensar crítico, reflexivo y creativo? “...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).

Las transformaciones vinculares a nivel de la familia y 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” y de “valores”. Hoy cabe preguntarse si la educación formal, heredada de Occidente, está cumpliendo su función como salvaguardiana de la especie: “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 si todavía lo sigue jugando en nuestro presente, en el ámbito del desarrollo científico y tecnológico que caracteriza nuestro tiempo...” (Díaz; 2004). 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

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 artículo; se destacan entre otros: Pérez Gómez; Gimeno Saeristán (1995) en “Comprender y transformar la enseñanza”; Stenhouse, L. (1987), “La investigación como base de la enseñanza”, Taba (1974), Cap. I “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*, Gí Gimeno Saeristán (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”.

la vida pública, especialmente cuando estos penden de una estructura política mercantil y de modelos socialmente dominantes contradietorios a 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).

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 cobertura, 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-producir 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, han 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)⁶⁹.

Respaldando 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 Cassasus⁷⁰ (2003), incorporan variables intra-escuela, como valores agregados relevantes, que 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 contex-

⁶⁹ 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.

⁷⁰ Ver Juan Carlos 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..."

to. 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.⁷¹ “...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).

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.⁷² “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...” (Martínez Bonafé; 1998:55).

Transversalidad y currículum

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. ¿Por qué esta fractura? ¿Qué factor incide en que se imponga un modelo curricular por sobre otro? ¿Qué valores subyacen al concepto de educación? ¿Qué paradigma curricular 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 han 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.

⁷¹ Ver: Desarrollo Humano en Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2002.

⁷² Ver Jaumé Martínez Bonafé: 1998: “Trabajar en la escuela” Editorial Miño y Dávila.

La dimensión teleológica de la educación, que da sentido al proceso educativo, es desarrollada por Gimeno⁷³ (2001), con relación a la idea de “progreso en Occidente” y a la educación como “camino de logro” 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.
- 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 bienestar de los individuos.⁷⁴

Cada una de estas finalidades responde a la pregunta: ¿Para qué educar?, qué entenderemos por felicidad, bien-estar, ciudadanía, democracia, 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.**

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 transitado⁷⁵, o por el detalle de las distintas teorías del currículum que se han elaborado en un centenar de décadas⁷⁶. 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, alu-

⁷³ 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*”.

⁷⁴ 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” página 17.

⁷⁵ 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.

⁷⁶ 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); Tadeo Da Silva (2001); Sáenz; Soto (2002; 2003); Stenhouse (1987).

diendo a sus orígenes, vinculando a la tradición anglosajona para el concepto de Curriculum 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, entendiéndolo al currículum como “... Síntesis de 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).

Metodología y Unidad de Estudio: Diseño y técnicas

El diseño metodológico de esta investigación se enmarca en un estudio 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, indagativa⁷⁷ y hermenéutica.

Los estudios de caso que se utilizan en este diseño, son del tipo “instrumental” e “intrínseco” que denomina y desarrolla Stake⁷⁸ 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

⁷⁷ 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.

⁷⁸ 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.

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 n° 1.

Tabla N° 1: Frecuencia de los instrumentos utilizados con los informantes.

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

* 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.

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 SIMCE⁷⁹ 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 superficie,

⁷⁹ Simce: Sistema de medición de la calidad de la enseñanza en Chile.

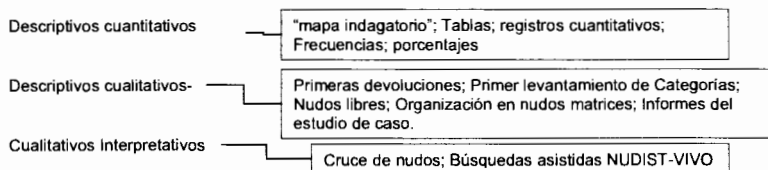
el “ropaje” oficial, lo que se “debe decir”, lo que se “debe hacer”, la respuesta enseñada y el discurso aprendido, lo prescrito, la mecánica automatizada de lo que “saben” o de aquello que “todos deben decir y hacer”.

Dos años en el campo han permitido recorrer un camino para de-velar 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 por qué 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 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).

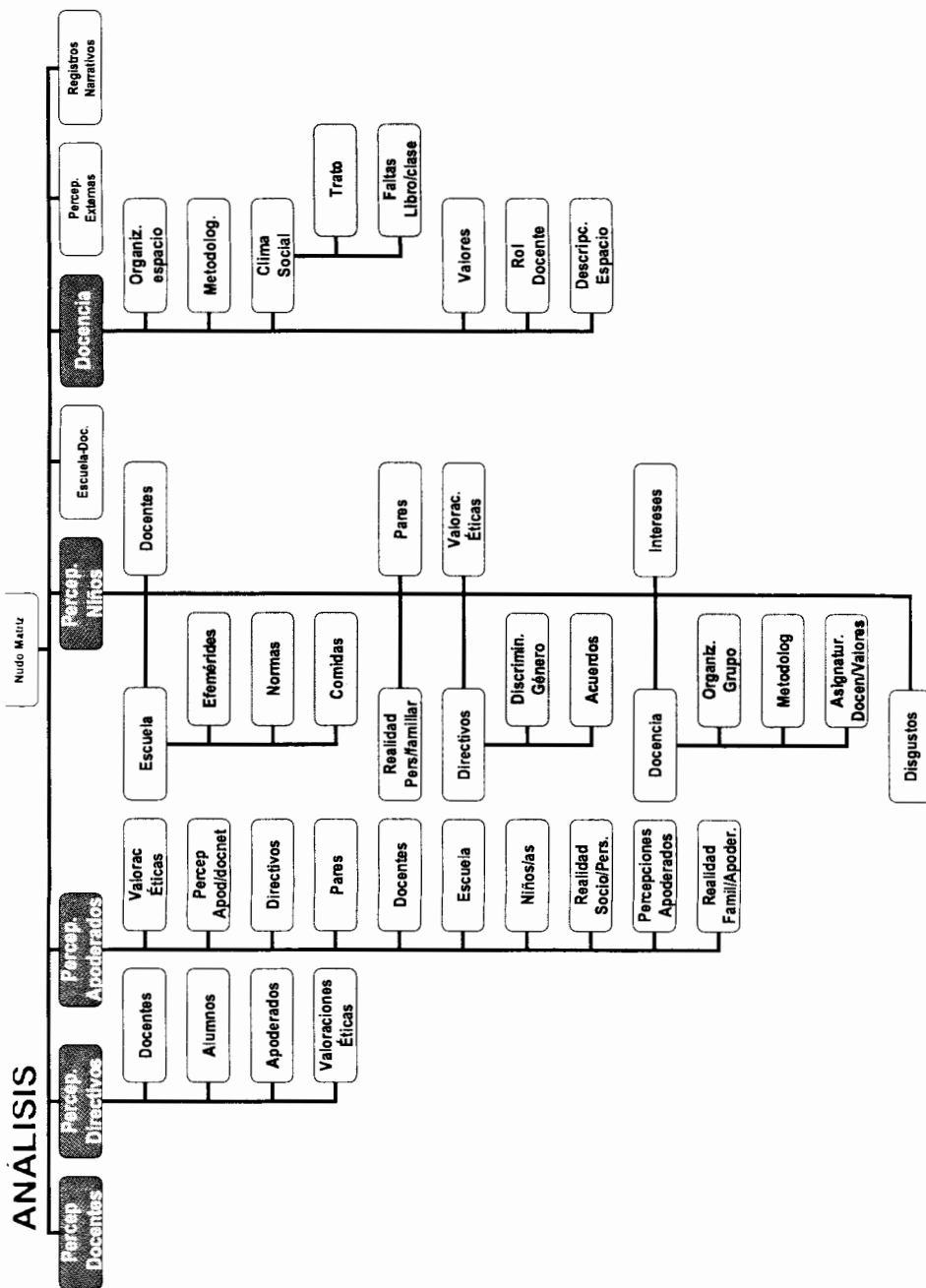
En la sala de profesores, todos cogen el libro de clases y se dirigen a la sala apresurados para comenzar su jornada. Los estudiantes se forman en el patio y *ante la campana y megáfono la Directora, inspectora y jefe de Unidad Técnica Programática, (UTP)* con voz enérgica dan las instrucciones disciplinarias 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 en un juego. “...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.

Análisis de la información

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



El análisis descriptivo-cuantitativo fue la primera etapa en el proceso de inmersión en el campo, y permitió ir tomando decisiones, desde una dimensión extensiva y abarcativa de información. Los análisis de las entrevistas, los registros de observación, las negociaciones de la información permiten una mayor cristalización de mirar un caso desde diferentes instrumentos y técnicas, fuentes, actores, con procesos analíticos descriptivos, cuantitativos, fenomenológicos, hermenéuticos, manuales y tecnológicos. En la segunda fase se elaboran los informes del estudio de caso con las categorías emergentes como líneas discursivas básicas negociadas y consensuadas. En el mapa que se presenta se aprecian los nudos de categorías y subcategorías para los colectivos de directivos, niños y niñas, docentes y apoderados. 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 entregan a la escuela y construir nuevas reflexiones emergentes como resultados de análisis complementarios de la información recogida.



En la tercera fase interesa cruzar los nudos de categorías matrices con respecto a las percepciones de los actores de cada colectivo: vale decir, cómo son percibidos los docentes por los estudiantes, por los directivos, por los apoderados y por sí mismos y así correlativamente con cada colectivo, lo que permitirá analizar la percepción cruzada con respecto a los docentes, estudiantes, apoderados y directivos.

Resultados y reflexiones emergentes

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

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

La heterogeneidad de las realidades familiares se esconde detrás del uniforme, subyacen a la desmotivación en el aula problemáticas diversas vinculadas a la lucha por subsistir en familias más desfavorecidas. Hay niños que cargan grandes responsabilidades, sin embargo, el “uniforme” como metáfora y la “norma” homogeniza a todos por igual en ciertas “competencias” o logros que “todos deben alcanzar”.

103: (Ricardo que está en 7º básico tiene tres hermanas trillizas, prepara la comida...)

104: R: Cuando se ponen a jugar les tengo que dar la comida en la boca. Yo me preocupo de cuidarlas. Las baño, las acuesto, les pongo el pijama y las hago dormir.

105: Cuántos años tiene tus hermanas trillizas:

106: R: Tres años.

107: Mi mamá trabaja en casa particular... (Ricardo tiene bajas calificaciones...)

Este alumno tiene bajas calificaciones...Entiendo que a final de año no pasó de curso y quedó repitiendo.

... mi mamá llega a las 11 de la noche.

E: ¿Dónde trabaja tu mamá y tu papá?

No: Trabaja en el hospital naval y mi papá trabaja en cocina llegan muy tarde y yo cuido a mi hermano de seis años...A las nueve de la noche lavo la loza...” (Entrevista patio)

Las percepciones de estudiantes al referirse a docentes:

- Mejor no opinar, porque si uno opina al tiro mal, no se les puede criticar.
- Hacer caso.
- Anotan al tiro, son perfectos, siempre tienen la razón.
- Hablar con ellos es como hablar con las paredes...

Los miran como personas impenetrables, en el que el diálogo no tiene cabida:

12: Aa4: Cuando uno tiene un sentimiento fuerte, es que no nos “pescan”.

13: Aa5: Cuando a uno le duele la cabeza no nos pescan.

14: Ao6: Cuando tienes problemas en la casa, cuando se te ha muerto alguien, no les importa, es obligación venir al colegio.

15: Aa7: En el colegio yo no siento que nos “pescan” y en mi casa pa’ qué hablar.....

16: Ao8: Nosotros no nos sentimos entusiasmados para estudiar, porque no nos motivan para estudiar, la mayoría nos tiran pa’ bajo, siempre comparan, que somos los peores, siempre nos miran en menos.

17: Ao6: La mayoría no nos entusiasma.

18: Aa3: Los profes cambian de carácter y a veces nos apoyan pero la mayoría de las veces no.

En estos discursos de estudiantes de séptimo básico al discutir la devolución del informe, en la categoría que aludía a sus percepciones de cómo se sienten mirados por sus profesores, retroalimentan el informe insistiendo que los profesores “no los pescan”. El término “pescar” es un concepto creado en la jerga juvenil, que según la interpretación por los contextos de habla, quiere decir o “significar”: mirar; escuchar; acoger; recibir; “entrar en el otro”; interesarse por el otro y que también es transferido a la realidad del hogar en el comentario: 15: Aa7: En el colegio yo no siento que nos “pescan” y en mi casa, pa’ que hablar...

¿Cómo podríamos llamar a la relación existente entre alguien que está en el sistema o totalidad y el Otro? Me agrada volver a un término latino muy antiguo, el término “bene-volencia”. La benevolencia indica el querer el bien; la bene-volencia, en su sentido profundo, significa el querer el bien del Otro como otro. Esto no es amistad, ya que ésta -tal como decían los clásicos- es la mutua benevolencia: es amor mutuo “La alteridad que no ve” (Dussel). ¿Qué significa en la escuela re-conocerse en el desconocimiento? En primer lugar la alteridad exige un comportamiento relacional de mirar al otro re-conociéndolo, haciéndole “bien”, amándolo, es decir volver a conocer desde la mirada de un “otro” que me importa y entra en mi vida de forma significativa. Tanto Cortina (2006)⁸⁰ como Pérez Tapias (2003)⁸¹, apoyados en Lévinas parten de este supuesto. Sin embargo en la escuela el rito automatizado engecece la mirada del otro, y se olvida la particularidad que constituye a este “otro” desdibujado por la generalidad homogénea.

Los profes nos hacen sentar y sentar. Si uno no contesta algo, al tiro el “uno”, nos falta un poco de libertad, no nos dejan hacer nada. Si llegamos una vez atrasados a la sala, podrían dejarnos pasar, pero “¡ya, por qué llegaste atrasado...!” y no dejan que uno explique por qué llegó atrasado.

⁸⁰ Seminario: Conferencia de Adela Cortina: El espacio del otro. PUCV 2006.

⁸¹ Pérez Tapias: 2003. Internautas y Naufragos.

En diferentes espacios, lugares y momentos, ya sea por la información que otorgan las encuestas, los grupos focales en la devolución de los informes o las entrevistas de patio, se repite el discurso de asimetría entre estudiantes y profesores/as. La forma de relacionarse implica no escuchar, no ver, no “pescar” al otro/a.

En el registro de observación de un día previo a la celebración del día del padre en tres aulas, niños y niñas dibujan las mismas tarjetas con iguales diseños en los que sólo se deben seguir instrucciones de color, narrativa, estética y decoración dirigida por el docente, acallando los comentarios de voces que surgen en un tereero básico: ¡Yo no veré a mi papá! ¡Yo no vivo con mi papá! ¡Mi papá es cocinero! En este registro de observación el docente no atiende a los comentarios ni tampoco pregunta para “adentrarse” en el “otro” que quiere hablar de su realidad familiar. Se les repartió una tarjeta de cartulina con plantilla ya diseñada, con una corbata en papel lustre que debían pegar en un cuadrante señalado, en un círculo debían dibujar la imagen del padre con ellos y debían copiar de la pizarra la siguiente narrativa:

“...Papá te amo: Te prometo que haré mis tareas y que te amaré siempre.
Tu hijo, hija...”⁸²

Los niños y niñas se observan desmotivados, haciendo otras cosas, juegan tirándose la corbata de papel que deben ensamblar, miran hacia todos lados, se observan desconcentrados... “Hay un niño que colorea toda la plana y elige hacer un dibujo utilizando todo el espacio de la hoja: La profesora lo reprende llamando la atención: ¡*En el círculo solamente!* (Registro de aula). Cabe destacar que la mayoría de estos padres no utilizan corbata... Esta actividad contrastada con las realidades familiares en que el 33% de estudiantes vive con sus abuelos, tíos o sólo con su madre, evidencian una realidad “no mirada”. En ningún registro de aula en torno al día del padre, se observa conversación en torno a lo que significa el padre para esos niños y niñas, la posibilidad que una madre, un tío o abuela/o también sean padres.

En este contexto de celebración del “día del padre”, un docente me comenta el caso de una pequeña de once años abusada sistemáticamente por su padre, a la que también se le exigió realizar una tarjeta para el día del padre. “...No hay ninguna esperanza en el Otro como otro, lo que se espera más bien es totalizar a ese otro en mi mundo como una parte del mismo. Y bien, es aquí y ahora donde puedo, solo ahora, plantear lo que llamo la “lógica de la totalidad”. Es una lógica asesina e inmoral, que pasa por ser la naturaleza de las cosas...” (Dussel Op. Cit.)

Otra contradicción de vivencia de alteridad, se vincula al análisis de los trabajos de los niños del séptimo que corresponden a “ensayos” con respecto al trabajo personal e identidad. Estos trabajos no superaban una carilla compuesta por cinco párrafos, están corregidos por la profesora y la mayoría tiene un

⁸² Notas de campo: diario fecha 11 de junio, sala 3° “B” registro de observación aula de 10:00-10:40 AM.

círculo denotando la evaluación: “Logrado”. En algunos trabajos se agrega con signo de exclamación de la profesora un “felicitaciones” vinculando la buena calificación con caligrafía; orden-limpieza y ortografía. Un aspecto importante por destacar se vincula a la estructura que sigue el itinerario de estos trabajos: Todos comienzan con un primer párrafo que alude a: nombre; dirección; edad; color de pelo; color de ojos; textura corporal; peso y estatura; caracterización de la familia, núcleo familiar, e identificar al sostenedor. Caracterización del grupo de amigos-amigas y actividades de tiempo libre. Gustos y sueños.

Al respecto llama la atención que un “álbum de la identidad-personal” de trabajo personal se constituya en un solo folio, en la que los diez trabajos revisados dicen más o menos lo mismo. La estructura de preguntas y respuestas dirigidas disfrazan un “modelo” de proyecto personal y social-familiar tradicional, tener título profesional universitario que posibilite el tener dinero para adquirir bienes, son el eje común que atraviesan los diez trabajos. Se evidencia la construcción de “realidades-ideales” mecánicas y repetitivas, alejadas de otras percepciones asociadas a contextos sociales que estos niños/as viven.

Indagué en los trabajos de dos estudiantes considerados como “malos elementos” (trabajos que por ser considerados “malos” no me fueron entregados): éstos no siguen el itinerario de las demás narraciones, sino que calan con mayor profundidad aspectos singulares de sus realidades. Por ejemplo uno de ellos dice: *“Vivo en una familia algo alocada, pero tienen muy buen sentido del humor...”* Este alumno se define como: *“Me gusta ser difícil pero se lo diré: me gusta ser PUNK y SKA, me gusta la ropa negra y dibujar cosas que sólo yo logro entender. Me gusta tocar Batucada, me gustan los perros pequeños. Mi gran sueño es investigar y descubrir lo que hay después de la muerte...”* Este alumno es continuamente criticado, sin embargo sus discursos reflejan anhelos por ser escuchado, sus comentarios servirían de diálogos interesantes con el grupo, hacer reflexionar, descubrir más acerca de sus gustos y sueños, sin embargo se le discrimina, es catalogado como “anárquico” y rotulado como un mal elemento. Escribe el siguiente poema para el aniversario de su escuela:

“Poema a la Escuela”

No tengo inspiración, para hacerte un poema, no tengo motivos, para darme un motivo.

Pero lo único que sé, que estoy sentado, escribiéndote un poema, desmotivado.

Sin ganas, sin inspiración, sin ningún deseo de hacerme una inspiración.

Porque no te siento en nada, sólo te siento cuando suena la campana.

Y es sólo lo que siento, pero igual te deseo. ¡Un lindo cumpleaños!

Según Adela Cortina⁸³, el reconocimiento de los “otros” desde contextos éticos, políticos y ciudadanos atraviesa distintas dimensiones analíticas, una de ellas dice relación con la oposición entre los conceptos de: asimilación e integración. El concepto de integración por su parte supone incorporar a personas que se consideran diferentes en la corriente de la vida social para que sean tratadas y asumidas como un “igual” atendiendo a sus “formas diferentes”. Ello involucra el respeto a sus códigos culturales, y la consideración de su deseo particular de ser tratado. Integrar al “otro” diferente, significa, no asimilarlo a la cultura dominante, sino “tratarlo como igual en el contexto de respeto político-cívico desde su diferencia”. El otro diferente desaparece en la lógica de la totalidad homogeneizadora.

El trabajo pedagógico con la identidad “atraviesa y cruza” distintos documentos, registros de observación y conversaciones, que contrastados entre ellos y con búsquedas asistidas por el software NUDIST, se observa una no-identidad vinculada a la uniformidad y a la ausencia de alteridad. “La crisis de la modernidad tiene salida si el sujeto con pretensiones de soberanía cede el paso al sujeto hospitalario, si su palabra de mandato, que a lo sumo concede derechos a quien los puede defender, se convierte en “palabra de acogida”⁸⁴, la cual reconoce sus derechos a todo aquel –con demasiada frecuencia, aquéllas– que en su **humanidad** se vea “humillado, sojuzgado y oprimido” –según decía Marx en su Introducción a la Crítica de la filosofía del derecho de Hegel-. El recibimiento del otro nos **humaniza**, la acogida del otro tratándole como merece su “invulnerable dignidad”, nos dignifica a nosotros mismos (Pérez Tapias 2003: 225).

¿De qué identidad estamos hablando? Se observa una identidad cosificada que desdibuja los grados de conciencia en el “hacer” respecto de vivir en relación con otros, una conciencia cosificada que no logra ampliarse para mirar lo humano, vale decir, al diferente: “la cosificación de la conciencia (reificación de sus representaciones, eternización de la deuda) es también cosificación de la voluntad, pues se traduce en una incapacidad para crear e innovar, en una **obsesión adecuativa** mediante la cual las ideas ya estigmatizadas en el sujeto, lo encadenan, programan y modelan conforme a la realidad que esas ideas se perpetúan. El miedo genera más miedo, la represión más represión, la culpa más culpa. La hegemonía del **rastrero** sobre la voluntad constructiva, la neutralización de la voluntad por la representación fetichizada, redundan en el desdoblamiento entre el “querer” y el “hacer”, de manera que lo que se hace siempre acaba traicionando lo que se quiere...” (Hopenhayn, 2000: 105).⁸⁵

⁸³ Conferencia de Adela Cortina: “Contrato y alianza: el pacto entre iguales y el reconocimiento del otro”, dictada en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en el seminario: “En torno al problema del otro”, enero 2006.

⁸⁴ Pérez Tapias, autor de esta cita, destaca a pie de página la explicación de la expresión “palabra de acogida” aludiendo a la síntesis que hace Derrida del pensamiento de Lévinas, su entraña ética y consecuencia políticas. Derrida, “Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabra de acogida. 1997, Trotta, Madrid 1998. Lo que el autor resalta en cursiva yo lo he resaltado en negrilla.

⁸⁵ Hopenhayn, en su obra de análisis sobre Kafka, el poder y la mala conciencia, realiza interesante discusión sobre la debilidad de la contradicción entre lo que se quiere y lo que se hace, haciendo habitualmente lo que no se quiere hacer. El autor destaca estas palabras utilizando cursiva, la negrilla es mía, respetando la intención del autor por destacarlas.

Sin duda, la voluntad de docentes, directivos, es construir una cultura de paz, hacer de la escuela una familia, enfatizar la identidad personal y la identidad nacional, sin embargo en la escuela algunas identidades colectivas se dibujan con estereotipos cosificados de rótulos que representan asimetrías de poder en las relaciones para “identificarse” en la “totalidad” de los otros que no son alteridad. Estas identidades colectivas no entran en el juego de la alteridad, sino se subsumen en los ejes del poder, del control, de la amenaza, del premio y del castigo. Los apoderados son mirados como los que no saben educar a sus hijos/as, no saben ascarlos, son conflictivos, violentos, ladrones, no pueden guardar el dinero en sus casas, son pobres...no valen.

19: D: Eh, quiero que los apoderados de esta escuela se comprometan en la escuela a trabajar por sus hijos, para la escuela y no a ocasionar problemas. (El tono que mantiene es frío, seco, muy distante, autoritario.) Está estrictamente prohibido juntar plata. Las platas que se junten van a ser puestas en una libreta de ahorro. Ningún apoderado debe mantener plata en su casa.

23 Aquí, yo no voy a aceptar que nadie venga a faltarle el respeto al profesor, a los auxiliares, porque si nosotros no enseñamos a nuestros hijos que tengan respeto, qué esperamos si los papás están haciendo de las suyas aquí. ¿Me entiende lo que quiero decir, no?

24: A: Sí, sí.

Los apoderados en silencio asienten con sus cabezas, pareciera que están acostumbrados a ser tratados de este modo, mientras más enérgica más sumisión demuestran.

25: D: (mirando a la profesora) eh, ¿qué otra cosa íbamos a decir profesora? (vuelve a mirar al curso) yo tenía pensado eso y de que trabajen con el curso, sería ideal que trabajaran. Ahora otra cosa, los niños que andan sin tareas, porque se presentan a clases en blanco, sin tareas, “nunca tienen tareas”, en todos los cursos que yo he visto, “los profesores, nunca dan tareas”. El resultado es que los profesores dan tarea. Lo que pasa es que los niños llegan y están en edad de la flojera, les viene la flojera en esta época de la vida, no. Tienen 12 ó 13 años, no es cierto, entonces, se ponen flojos, se ponen cochinos, no quieren bañarse, y eso se nota...

27: Ahora, revisenle la cabeza a las niñas que andan con el pelo suelto. Después no digan que aquí le pegaron los piojos, porque si no se lavan, qué voy a hacer yo, qué va a hacer la profesora. La limpieza está ante todo, si ustedes no les inculcan hábitos a los niños, desde chiquititos. Eso me interesa que ustedes tengan conciencia y tomen conciencia de eso. Que sus hijos tienen que estudiar, vienen a estudiar y no vienen a ocasionar peleas, desorden y el niño que rompa algo, tiene que pagarlo el papá o la mamá. Ustedes verán. Pero la escuela no tiene fondos como para estar reponiendo vidrios todos los días. El otro día un niño pescó una manzana de las que le dan en el almuerzo y la tiró a un vidrio. Eso me interesa, que ustedes tomen conciencia de eso. Aquí los niños vienen a estudiar, no vienen a ser atrevidos, vienen a trabajar. El que quiera decir algo ahora, que lo diga o calle para siempre (riendo, algunos apoderados también sonríen).

Los apoderados se ubican en una dimensión de “realidad” atingente a la vida de niños y niñas, es decir, los análisis discursivos de estudiantes y apoderados, hablan de contextos emocionales, vitales, problemáticos, que los rodean. 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”, engeuecen 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 hablen 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 microsistema de la escuela, reproduce la cultura dominante de vicios, amenazas, desconfianzas, intereses particulares por sobre los colectivos y por sobre todo un profundo desconocimiento 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 microsistema 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 la jerarquía los subalternos son mirados como: “los que no saben”, flojos, mal aseados, irresponsables y conflictivos.

Cabe destacar que los estudiantes en las encuestas masivas, reconocen al docente que mejor les enseña la disciplina, aquellos docentes que se perciben felices y les enseñan “bien la materia”, “saben lo que enseñan” y son coherentes entre sus discursos y sus mecánicas relacionales, **como el que mejor les transmite los valores.**

Si de hablar de transversales se trata, tendríamos que reconocer dos grandes ejes que atraviesan el currículum: la inexistencia del otro/a como legítimo otro/a en identidades construidas desde la diferencia que configuran la heterogeneidad de la dimensión humana versus la homogeneidad que impone la escuela. Algunos de los apoderados de la unidad de estudio, deben vender droga para subsistir, viven con menos de lo mínimo, sufren violencia intrafamiliar, cesantía, horarios laborales de “esclavitud” y los envuelve la problemática de todos los seres humanos: el dolor, la pérdida, dimensiones no resueltas en sus vidas, frustraciones, sumado a la cultura que se construye en torno a la identidad de “pobres” y cómo esta vivencia se traduce en la construcción de subjetividades e identidades de cientos de niños y niñas.

Las nuevas dimensiones del desarrollo cultural y el impacto de las mismas nos exigen mirar a la escuela como espacio de formación para la ciudadanía, cómo se construyen la transmisión de los valores y las contradicciones que emergen entre lo prescrito y lo vivenciado, lo impuesto por el contexto socio-histórico en un “ser humano”, docentes, familias, niños, con demasiadas contradicciones y sinsentidos en “mundos desencontrados”, movidos por la regulación externa del sistema dominante, carente de cuestionamiento crítico, gobernados por la burocracia e intereses personales, inmersos en contextos de introyección de medios masivos de comunicación y la creciente desconexión entre política, ideología, cultura y educación, volviendo al centro educativo un paisaje nebuloso de valores, enajenado y fragmentado en sus formas de “relación”, “vinculación” para mirar, escuchar, conocer y amar a los otros, plataforma que se supone debiera ser por excelencia el espacio moral de toma de conciencia y transformación de la cultura, para construir la nueva sociedad que anhelamos gestar desde la escuela.

Referencias

- Álvarez-Uría (1995). *Subjetividad y Escuela*. España: Cuadernos de pedagogía.
- Apple M. W. & Beane, J. A. (1997). *Escuelas Democráticas*. Reimpresión España: Morata.
- Berstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. España: Morata.
- Bourdieu, P. (2003) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Carneiro R: (2003). *La educación, el aprendizaje y el sentido*. Publicado en inglés en Carneiro, R. On Meaning and Learning: Discovering the Treasure”, in Dínham, S. (editor) (2003), *Transforming Education: Engaging with Complexity and Diversity*. Deakin. ACT: Australian College of Education.
- Carr, W. (1997). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Diada Editora.
- Casassus J. (2003). *La Escuela y la (des) igualdad*. Santiago de Chile: LOM
- Catalán R. y Egaña L (2004). *Valores, sociedad y educación*. Santiago de Chile: LOM/PIIE
- Connell, R.W. (1999). *Escuelas y justicia social*. España: Morata.
- Cortina A. (2003). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Díaz, C. (2000). *Educar en valores. Guía para padres y maestros*. México, D. F.: Trillas.
- Duschatzky, S. Birgin (2001). *¿Dónde está la Escuela?* Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución Educativa*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. México, D. F.: Morata.

- Foucault M. (2000). *La verdad y las formas jurídicas*. México, D. F.: Gedisa.
- Freire, P. (1994 y reimpresión 2003). *Carta a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Edición Siglo XXI.
- Freire, P. (2002) *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Gimeno Sacristán, J. (2002) *Educación y convivir en la cultura global*. 2º Edición. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. I. (1995). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata. 4ta edición.
- Giroux, H: (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. España: Graó, Biblioteca de Aula.
- Grundy S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. México, D. F.: Morata.
- Kincheloe; Steinberg; Villaverde (2004). *Repensar la inteligencia*, Madrid: Morata.
- Magendzo, A. (1998). *Los objetivos transversales de la educación*, Editorial Universitaria, 2ª Edición.
- Mantovani J. (1968). *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires: El Atenco.
- 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*. Madrid: La Muralla.
- Martínez Rodríguez J. B. (2005). *Construir la Ciudadanía en la Escuela*. España: Morata.
- 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. & Elizalde A. (Editores) (2005). *Ampliando el arco iris. Nuevos paradigmas en educación, política y desarrollo*. Chile: Editorial Universidad Bolivariana.
- 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*. México: Morata. 2º 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 Educativa*. N° 46. Instituto de Educación PUCV.

Stake R.E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. México: Editorial Morata

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. México, D. F.: 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° 309: *Transversalidad en el currículum*. España: Ministerio de Educación y Cultura.