

Superar la disciplinarietà y la transversalidad simple: hacia un enfoque basado en la educación global

Gabriel Travé González (*)

Dpto. Didáctica de las Ciencias y Filosofía

Universidad de Huelva (**)

Francisco J. Pozuelos Estrada (*)

Dpto. Educación. Universidad de Huelva (**)



RESUMEN

La transversalidad, que nació con vocación de integrar los problemas y demandas sociales en el currículum obligatorio, lejos de cubrir dichas expectativas, en la actualidad está sirviendo de escape a nuevas modas escolares. Campañas sanitarias, ecológicas o coeducativas; el día de la paz, de la solidaridad norte-sur o, del consumerismo cambian momentáneamente la fisonomía de nuestras aulas pero, ¿modifican en realidad el currículum que se imparte o, por el contrario, sirven de apéndice de un currículum rutinario, monolítico y enquistado en la más pura tradición decimonónica?

Introducción

La sociedad actual tiene planteadas efectivamente grandes problemáticas que están afectando, de una u otra forma, a la vida de las personas. Problemas ambientales, sanitarios, de consumo, junto a otros de carácter político, económico y ético se entremezclan constituyendo una realidad cambiante de una complejidad nunca vista que, dada la proyección social adquirida, plantean la exigencia de su integración en el marco curricular. Así, sin ánimo de exhaustividad, las actividades realizadas por el hombre para satisfacer sus necesidades, producen *impactos* en el medio ambiente que generan una amplia gama de problemas relativos a la defores-

tación, al agotamiento o contaminación de los recursos; temática que ha dado lugar al intento de ambientalización del currículum.

Por otra parte, frente a una concepción simplista de salud que fundamenta el estado saludable de la persona en la ausencia de enfermedad, la perspectiva ecológica concibe, por el contrario, que esta situación vital viene condicionada por una serie de factores biológicos, físicos, psicológicos y sociales, lo que permite hablar de escuelas promotoras de salud. El imperio del consumo, en fin, tiene hondas repercusiones en la formación de patrones culturales de nuestros alumnos, por lo que, a nivel escolar, se demanda la educación consumerista. La lista de necesidades sociales, como se comprenderá, continúa

(*) Miembros del Grupo de Investigación GAIA (Programa IRES).

(**) Avda. Fuerzas Armadas, s/n 21007 Huelva. Tlfnos.: 959 271 000 / 959 270 143.



con un largo etcétera de demandas a cual más urgentes que pretenden tener su reconocimiento curricular. Ante ello, nos preguntamos: ¿qué hace la escuela? y, sobre todo, ¿qué podría hacer?

Enfoques en el tratamiento de las demandas sociales

Aunque se quisiera, el problema que dichas demandas imponen a la institución escolar no se soluciona con la inclusión -en un currículum de por sí sobrecargado- de algunos temas más o menos urgentes, como está demostrando la implantación de la LOGSE. El problema es más profundo. Su resolución presupone, por el contrario, replantear la propia selección, secuenciación y organización de los contenidos escolares; tarea nada fácil si tenemos en cuenta que ello supondría revisar asimismo los materiales curriculares y, por supuesto, la formación del profesorado. Desde esta perspectiva, aunque parezca mayoritaria la opinión de la sociedad en general y del profesorado en particular para que dichos problemas consigan carta de naturaleza curricular ¿estarían de acuerdo, en reciprocidad, con eliminar otros contenidos tradicionalmente impartidos, y con ello cuestionar la secuenciación y organización de los contenidos escolares impartidos en la actualidad? Si fuese así, se necesitaría revisar el debate disciplinaria-curriculum integrado que, como sabemos, no es nuevo, pues, se remonta a principios de siglo con la aparición de los estudios sociales avalados por la Escuela Progresista norteamericana (Gómez, 1996).

Diversos han sido los enfoques epistemológicos que han tratado de dar respuesta a la organización del conocimiento escolar. Sin embargo, se nos ha hecho creer que la inclusión de unos contenidos u otros en el currículum escolar y su estructuración representa una tarea técnica y, por supuesto,

aséptica; cuando, en realidad, depende del modelo social adoptado y de su traslación escolar. Entre los enfoques aludidos merece la pena destacar la perspectiva disciplinar que, heredera de la tradición positivista del siglo XIX, se basa en criterios que priman sobremanera la lógica de cada materia adoptando, entre sus objetivos, la enseñanza de los fundamentos de la ciencia correspondiente. Constituye, por tanto, un enfoque fragmentario y parcial de algún aspecto de interés para la propia disciplina objeto de estudio. Su traducción curricular, ha supuesto, por una parte, la diferenciación entre ciencias de primera y de segunda clase en función de su peso en el pasado escolar; y, por otra, la creencia en una estructuración del conocimiento, presumiblemente, lógica, natural y comprobada científicamente, que ahonda sus raíces en la tradición y en la propia formación disciplinar de los cuerpos docentes. Sin embargo, la disciplinaria apenas ha ofrecido respuestas a las demandas propuestas por la sociedad, puesto que la ciencia que se enseña a nivel escolar raramente se ha preocupado por este tipo de problemáticas.

El enfoque transversal, por otra parte, representó, el primer intento legislativo por integrar el estudio de los problemas sociales impregnando los referentes disciplinares con estas exigencias sociales. La opción elegida por el Diseño Curricular Base representa una posición de consenso al entender que junto a las áreas tradicionales existen otras áreas transversales que son complementarias. Sin embargo, este planteamiento, adoptado con éxito por colectivos y movimientos de renovación escolar, está sirviendo, en otros casos, para yuxtaponer dos aspectos de por sí separados: los contenidos tradicionales y otros, supuestamente novedosos considerados. a su vez, añadidos y, por tanto, desechables en un momento determinado. Con ello, la realidad escolar se ha teñido de multiplicidad: desde actuaciones puntuales a una cierta integración; am-

plio abanico de posibilidades que aborda de muy diversa y dispersa forma las demandas que la sociedad había elevado a la institución escolar (Gavidía y Rodes, 1996). Y, por tanto, un sin fin de pequeñas islas transversales han prosperado en el magma educativo, dependiendo en todo caso de la buena voluntad de aquellos profesores más preocupados socialmente, que, en realidad, poco está contribuyendo a generar entre el alumnado un pensamiento coherente, sistémico y comprometido ideológicamente con la transformación de las estructuras sociales.

Y es que tanto la disciplinarietà como la transversalidad simple conciben que las materias constituyen, en definitiva, las bases fundamentantes del currículum, aspecto obviamente cuestionado en la actualidad desde la teoría crítica. Así, Goodson (1995) al analizar la historia de las disciplinas escolares, concluye afirmando, a pesar de las rutinas adoptadas por la institución educativa, que las disciplinas escolares no conforman referentes únicos sino conjuntos de tradiciones definidas en base a pugnas internas entre las distintas corrientes existentes en su seno; que, por otra parte, la construcción de las disciplinas escolares depende de la evolución de la comunidad profesional que la imparte directamente, y que, por último, existe confrontación entre las distintas disciplinas por conseguir estatus, recursos y un espacio en el currículum. Todo ello demostraría que lo que se transmite a lo largo del tiempo a las nuevas generaciones son los principios de las corrientes dominantes y nunca el resultado de un consenso científico, como lo ha puesto de manifiesto Cuesta (1997) en el caso de la historia.

El enfoque transdisciplinar, por último, pretende dar respuestas a los problemas socioambientales relevantes y, para ello, necesita de las aportaciones científicas y cotidianas otorgando un trato prioritario a una u otra ciencia, en función de la temática objeto de estudio. Mientras la perspectiva disci-

plinar pone todo su interés en la disposición académica de los contenidos escolares, centrándose, para ello, en el análisis científico de los conocimientos; las alternativas que estamos considerando reconocen y valoran igualmente otros contenidos que, sin provenir directamente del mundo académico, son igualmente necesarios para una formación integral y emancipatoria del alumnado. Con esto no quiere decirse que se desprecie el valor de las aportaciones del conocimiento organizado (disciplinas) sino que éste formará parte del conjunto de conocimientos que se tratarán, pero como otro más y, por supuesto, como apuntan Porlán y Rivero (1994), "*no para convertirlo directamente en conocimiento escolar*" (p. 31). En este mismo sentido y abundando en la importancia relativa de las áreas tradicionales Yus (1997) manifiesta la necesidad de su aportación pero difuminando sus fronteras y conectándolas con los problemas socioambientales de forma que así cobren sentido y significado para la educación. En definitiva y como señala Zabala (1995) la cuestión no estriba en despreciar el conocimiento disciplinar sino en reconsiderar el sentido hegemónico y exclusivo que generalmente se le ha otorgado en la enseñanza escolar: "*la alternativa no es una negación de las disciplinas, sino una posición diferente de su papel*" (p. 161).

Esta óptica, al transgredir los estrechos márgenes de las disciplinas científicas para intentar ofrecer vías de solución a los interrogantes, intereses y problemas sociales, permite la aproximación de los alumnos a un pensamiento crítico y a su intervención en la realidad social. Por consiguiente, aporta una nueva visión integrada de las distintas ciencias y conocimientos con la finalidad de estudiar los problemas socioambientales relevantes (Taba et al, 1971; Cárdenas, et al 1991; Pozuelos, 1997).

Desacralizado, de esta forma, el poder omnipresente y absolutista de las disciplinas como organizadores únicos del currí-

culum escolar, creemos, sin embargo, que no existen impedimentos conceptuales ni didácticos que obstaculicen en la actualidad, la formulación de propuestas integradoras para la enseñanza; al contrario, sostenemos que son dificultades superables, aunque de distinta etiología procedentes del campo de la epistemología, de la formación del profesorado o de los propios materiales curriculares. Desde esta perspectiva: ¿qué hacer? ¿cómo contribuir, entonces, a la construcción de un currículum integrado?

Los problemas socioambientales, fundamento de un currículum integrado

El tratamiento de la problemática social requiere, como hemos visto, nuevas formas de organizar el conocimiento escolar, de ahí que los problemas socialmente relevantes estén adquiriendo una importancia crucial desde los enfoques críticos para convertirse en los verdaderos núcleos articuladores de un currículum alternativo (Benejam, 1996; Selby, 1996; Hargreaves, 1996; Giroux, 1997). Superar la fragmentación curricular supone adoptar una perspectiva transdisciplinar que puede contribuir a solucionar este cambio estructural, por una parte, asumiendo que la ciencia es un medio para comprender los problemas de la sociedad y nunca un fin en sí mismo y, por otra, que los objetos de estudio no tienen porqué ser los problemas científicos, sino los problemas que la sociedad, los alumnos y los profesores consideran relevantes.

El estudio de problemas socialmente relevantes, entendiendo por problema, una temática determinada que interesa realmente al alumno, que estimula actitudes de curiosidad y búsqueda, y que tiene

potencialidad para desencadenar procesos de construcción de nuevos conocimientos (García y García, 1989; García y Merchán, 1995) posee, además, el calificativo de "socialmente relevantes" lo que supone que las demandas, necesidades, e interrogantes de la sociedad se convierten en eje central que organiza los contenidos de la etapa¹. En este sentido, los cursos se estructuran en función de los problemas reales, cotidianos cercanos o lejanos en el tiempo y/o en el espacio, pero que despiertan interés (Merchán y García, 1994).

Recapitulando, podemos convenir que el tratamiento de los grandes problemas de la posmodernidad debe realizarse desde planteamientos integradores y sistémicos, basados en la relación del saber, aunque este tipo de planteamientos transdisciplinar provenga, en muchos casos, de posiciones disciplinares (Souto, 1997) o transversales (Yus, 1996), lo que nos indica que se puede abordar esta temática desde distintos puntos de vista siempre que la organización de contenidos prime, en definitiva, la construcción de un currículum integrado que pueda dar respuesta a los retos que la sociedad actual está produciendo en el campo educativo.

Hacia una perspectiva crítica y global de la enseñanza que supere la transversalidad simple

El desarrollo tecnológico y la globalización de la economía constituyen algunos de los desencadenantes de la crisis económica, política, axiológica y educativa que vive la sociedad de final de siglo. El resultado de estos procesos ha cambiado notablemente la ideología social y colectiva propugnada por el proyecto moderno de

(1) Para ampliar esta temática, es interesante consultar el monográfico que dedica *Aula de Innovación* (1997) en su número 61, al estudio de las Ciencias Sociales a partir de los conflictos en los artículos de Cronos, Merchán y García, Mainer, Ruiz, Cancer y Romero.

La Ilustración, concluyendo, con ello, el modelo de sociedad liberal y burguesa generado a partir de la revolución industrial o su antagónico, el marxismo; asistimos, por tanto, a una nueva era histórica, representada por el neocapitalismo o capitalismo tardío y denominada "*postmodernidad*" (Jameson, 1991); era que se apoya en la revolución tecnológica, de manera que la modernidad deja paso a la posmodernidad, la imprenta al ordenador, la liberación social a la individual. Sin embargo, como no podría ser de otra forma en momentos de transición, conviven ambas perspectivas ideológicas, una de signo antihumanista, basada en la tecnología y necesitada de mayores cotas de información para dominar y triunfar, y otra, de signo opuesto, humanista y colectivista que aspira a replantear el proyecto modernista. Colom y Mèlich (1994) utilizan la metáfora del astronauta y el naufrago para representar ambas posiciones. El astronauta está unido a la tecnología más avanzada; aunque se encuentre sólo y aislado, es autosuficiente, toma decisiones correctas, inteligentes, que le dicta su red telemática. El naufrago, por el contrario, está desorientado, no posee instrumentos de navegación, sólo espera que lo encuentren y lo salven, se siente tan desvalido que necesita de los demás, de la sociedad.

El individualismo y la búsqueda de la liberación personal sintetizan la finalidad última del postmodernismo. La ideología ha cambiado su rumbo desde la razón social a la moral natural. La salvación no es ya colectiva sino individual, depende, en todo caso, de la imaginación y no de la reflexión o del raciocinio. El paso de la cultura del esfuerzo y la lucha por la liberación social, al hedonismo, es la característica de transición de ambas eras históricas. La crisis postmoderna es ante todo una mutación, un cambio de valores tanto personales como sociales, donde aparecen actitudes narcisistas y egoístas, junto a otras de signo opuestas basadas en el pacifismo o el ecologismo.

Este contexto sociológico desintegrado y antihumanista ha sumido a la escuela en una profunda crisis de valores, cuyo más claro exponente es el distanciamiento existente entre las finalidades que persigue y la ausencia de expectativas generadas en los alumnos. La escuela es en sí misma, una construcción modernista basada en un conocimiento absoluto y verdadero que se transmite y en un conjunto de reglamentos y normativas que se cumplen; mientras, los alumnos parecen tender hacia una concepción postmoderna, y no creen, por tanto, en el saber enciclopédico sino en un saber cambiante, fruto de la comunicación cibernética; así como no aceptan las normas, jerarquías, controles... impuestos por la institución. Ante estas realidades complejas: ¿qué postura tomamos?, ¿la escuela debe aceptar la vía postmoderna? o, por el contrario, ¿habría que renovar la institución?

En este sentido, y contestando las preguntas formuladas, algunos autores procedentes de corrientes críticas, creen que el proyecto modernista está aún por concluir y consideran el paradigma postmodernista en franca recesión. Desde el enfoque crítico se entiende la educación como un proceso social de carácter dialéctico, y no como un mero proceso técnico, práctico o a veces artístico. La finalidad de la educación, por tanto, debe superar su consideración de acto reproductor de la cultura dominante para pasar a ser un proceso transformador de la propia realidad social. Por ello más que estimular la reproducción acrítica de un conocimiento ajeno a la realidad en que se vive, las alternativas que estamos analizando plantean una estructura curricular que impulse un conocimiento basado en la comprensión; es decir, que sea utilizable en la vida cotidiana para plantear preguntas, para abordar problemas e igualmente, para comprometerse con la transformación de la realidad (Boix, 1996).

Desde esta perspectiva, se impulsa una revitalización del relativismo científico, a través del diálogo y la negociación entre distintas interpretaciones del mundo, en un afán por reconstruir una racionalidad compatible con el proceso de emancipación personal y social (Benejam, 1996). Estos presupuestos inciden, como no podía ser menos, en el planteamiento de la propia enseñanza que, lejos de posiciones de neutralidad o de adoctrinamiento, debe tratar de ayudar a alumnos y alumnas a pensar de forma autónoma y adquirir un conocimiento crítico (Carr y Kemmis, 1988; GIE, 1991; Giroux, 1992; Pagés, 1996). Lo cual conecta con una visión *democrática de las escuelas* (Apple y Beane, 1997) que, a diferencia de la tradición *progresista* centrada en el alumnado y de corte más psicológico, aquellas le añaden una dimensión social en tanto que no sólo contribuyen a disminuir las desigualdades que se generan en la vida escolar sino también de las condiciones que las crean. De alguna forma se acerca a lo que en relación con la formación del profesorado estiman Liston y Zeichner (1993, p. 60) al afirmar que, si bien la educación "*no puede por sí sola crear una sociedad mejor, puede cooperar en la lucha para hacerla realidad*".

Este marco de referencia complejo y crítico indica, asimismo, la finalidad, contenido y forma de abordar el problema del conocimiento humano y su transposición al entorno escolar. El mundo actual constituye una realidad de índole sistémica, interdependiente y cambiante que requiere de otros enfoques para explicar las múltiples causas que produjeron un determinado hecho, proceso o situación, además de entender las soluciones a los problemas como meras hipótesis, puesto que no puede haber soluciones simples y únicas cuando se afrontan problemas complejos y de carácter global (Morín y Kern, 1993). Ante estos desafíos, la escuela actual no

está preparada para afrontar la enseñanza de esta realidad confusa, dinámica y cargada de incertidumbre. Por todo ello, se habla de la necesidad de buscar otros odres para resolver los viejos problemas educativos que nos acechan y que no han recibido respuestas. En esta línea, una de las aportaciones curriculares más interesantes en la actualidad es la denominada educación global y crítica que, superadora de enfoques disciplinares o de transversalidad simple, propone un modelo de desarrollo educativo basado en la conjunción de distintas perspectivas de análisis relacionadas entre sí: la dimensión espacial, temporal, temática y vital constituyen su fundamento (Selby, 1996).

La dimensión espacial, supone la comprensión de la interdependencia de los pueblos y los países que forman el sistema mundo y, por tanto, el sistema local, ya que existe una relación de complementariedad y no dicotómica entre ambas escalas. Esta visión del mundo denominada por Selby (1996) "*localidad*", que consiste en pensar globalmente y actuar localmente (y viceversa, como indica Morín y Kern, 1993), implica superar viejos tópicos educativos: el localismo, por su óptica reducida y simplificadora; y el generalismo, por su aspecto difuso apoyado en leyes absolutas y generalizables. Ambos enfoques contrapuestos deben ceder el paso al reconocimiento de la naturaleza interactiva del sistema mundo, donde existen redes de conexiones multicausales entre los hechos a escala local, regional... y mundial (Benejam, 1996, Estefanía, 1995, Travé 1998). Como expone Hargreaves (1996) no cabe la menor duda de la importancia que tiene el reflexionar y analizar críticamente las culturas locales pero igualmente lo es tomar conciencia y responsabilizarse de las dimensiones generales de nuestro mundo; compromiso que caracteriza a la "educación global" como una alternativa

acorde con la complejidad de los problemas que tiene planteados el mundo moderno (Yus, 1996).

La dimensión temporal, por otra parte, constituye en sí misma una relación dinámica de la que la escuela ha hurtado categorías importantes. Es sabido que sólo se enseña parte del pasado, poco del presente y nada del futuro y, sin embargo, se dice y escribe que la educación forma a las personas para el porvenir. Existe una estrecha relación entre los tres miembros de esta ecuación, pues la imagen del pasado está determinada por los intereses y demandas del presente y por las percepciones que tengamos del futuro; igualmente la interpretación del futuro dependerá, en gran medida, de las preocupaciones presentes y pasadas. En este sentido, es constatable el olvido sistemático que la institución escolar hace del estudio y preparación para el futuro. Por ello, es preciso atender al estudio sistémico de esta perspectiva temporal interrelacionada con el resto de las dimensiones analizadas, para conseguir el desarrollo de capacidades, habilidades y valores que permitan participar en la construcción de un futuro elegido por todos.

La dimensión temática igualmente plantea la urgente necesidad de abordar la problemática que preocupa a la sociedad actual pero, como hemos analizado, los enfoques disciplinares o de transversalidad simple que fundamentan las prácticas mayoritarias de las instituciones educativas, no enseñan a aprender de forma sistémica y compleja, y, normalmente, entre sus programas no se encuentran tales contenidos. Es obvio que no se pueden estudiar dichos problemas bajo el prisma de la simplicidad causa-efecto, ni se pueden ofrecer soluciones certeras y perdurables a problemas que no la tienen. Se precisa, para ello, un cambio de paradigma en la organización del conocimiento escolar que promueva la adopción de en-

foques transdisciplinares para el estudio de las demandas de la sociedad.

Las tres dimensiones anteriores -espacio, tiempo y tema o problema- mantienen una estrecha relación dinámica con otra dimensión vital: la del mundo interior. No existe cambio educativo si no hay cambio interior del propio sujeto. Por ello, las dimensiones externas van unidas al conocimiento de la propia persona al considerar que el lazo de sustentación mutuo entre persona y planeta es el punto central de la educación global (Greig, Dike y Selby, 1989). En este sentido, el mundo exterior actúa como un espejo del mundo interior. Dicha afirmación tiene su correlato en el marco educativo, pues no se puede enseñar una conciencia global y planetaria sin proponer, al mismo tiempo, el descubrimiento y enriquecimiento de uno mismo. Así, se tendería a equiparar enseñanza de los aspectos cognitivos y afectivos, que incluyan el uso de metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo producido en el seno de pequeños grupos, entre iguales. Esta dinámica favorecerá la utilización de técnicas de diálogo, comunicación, consenso, decisión, pensamiento divergente y creativo, así como la resolución de problemas compartidos.

En coherencia con esta perspectiva compleja de la realidad y del conocimiento se rechaza, desde este enfoque, la fragmentación de las materias, la incomunicación entre ciencias y saberes, el exceso de especialismos que dispersa y distorsiona la realidad, así como la manipulación y uso intencional y sectario de la cultura. Por el contrario se propone un planteamiento crítico, complejo, sistémico y comprometido del conocimiento. Este planteamiento educativo tendría como finalidad básica preparar a los jóvenes para una consciente participación en sus comunidades locales, teniendo siempre presente en su análisis y propuestas las repercusiones de sus intervenciones desde perspectivas nacionales e internacionales (Torres, 1994). Y para su

desarrollo en las aulas se propugna un currículo integrado (globalizador y crítico) que permita estructurar la enseñanza en torno al estudio de problemas relevantes que afectan a la humanidad.

Superar la disciplinariedad y la transversalidad simple por planteamientos transdisciplinarios, no solamente representa, en síntesis, adoptar una forma más o menos novedosa de organizar el conocimiento escolar ni de formular otro tipo de alternativa metodológica. Supone, por contra, asumir propuestas críticas de intervención que permitan modificar las viejas estructuras epistemológicas y didácticas, propuestas que partan de la consideración de la educación como hecho global e integrador capaz de contribuir, desde la lógica del alumno que aprende, a explicar en definitiva la realidad de la sociedad actual en toda su complejidad y en toda su diversidad.

REFERENCIAS

- APPLE, M. y BEANE, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BENEJAM, P. (1996). La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales de siglo XX. La influencia de la postmodernidad. *Iber*, 9, 7-14.
- BOIX, V. (1996). De saberes escolares a comprensión disciplinaria: el desafío pedagógico de una educación de calidad. *Kikiriki*, 42/43, 55-62.
- CÁRDENAS, I. y otros (1991). *Las Ciencias Sociales en la nueva enseñanza obligatoria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Martínez Roca.
- COLOM, A. y MÈLICH, J.C. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- ESTEFANÍA, J. (1995). *La nueva economía*. Madrid: Debate.
- GARCÍA, J.E y GARCÍA, F.F. (1989). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA, J.E. y MERCHÁN, F.J. (1997). El debate de la interdisciplinariedad en la ESO: el referente metadisciplinar en la determinación del conocimiento escolar. *Investigación en la Escuela*, 32, 5,26.
- GAVIDIA, V. y RODES, M.J. (1996). Tratamiento de Educación para la Salud como materia transversal. *Alambique*, 9, 7-17.
- GIROUX, H.A. (1992). Educación y ciudadanía para una democracia crítica. *Aula de innovación educativa*, 1, 77-80.
- GIROUX, H.A. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- GÓMEZ, E. (1996). *De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de Ciencias Sociales. Un estudio de caso. Tesis doctoral inédita*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GREIG, S.; DIKE, G. y SELBY, D. (1989). *Greenprints for changing schools*. London, Word Wild Fund/ Kogan Page. (Trad. cast.) *Los derechos de la tierra (La Educación). Como si el planeta realmente importara*. Madrid: Popular, 1991.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (GIE) (1991). *Proyecto Curricular I.R.E.S.* (Doc. I-II-III y IV). Sevilla: Díada.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- JAMESON, F. (1991). *El postmodernismo o la lógica del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- MERCHÁN, F.J. y GARCÍA, F.F. (1994). Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la Historia. En AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (comps) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- MORIN, E. y KERN, A.B. (1993). *Tierra - patria*. Barcelona: Kairós.
- PAGÉS, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela* 28, 103-113.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1994). Investigación del medio y conocimiento escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 28-31.

- POZUELOS, F. (1997). Consideraciones sobre la evolución del currículum integrado en Educación Primaria. *Investigación en la Escuela*, 31, 41-48.
- SELBY, D. (1996). Educación global: hacia una irreductible perspectiva global en la escuela. *Aula de innovación educativa*, 51, 25-30
- SOUTO, XM. (1997). *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículum real*. Sevilla: Díada.
- TABA, H. y otros (1971). *A teachers Handbook to Elementary Social Studies*. Massachusetts, California: Addison Wesley. P. Comp. Reading.
- TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinarianidad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- TRAVÉ, G. (1998). Formación del profesorado para la investigación en el aula. consideraciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En TRAVÉ, G. y POZUELOS, FJ. (Eds.) (1998). *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- YUS, R. (1996). Temas transversales y educación global. *Aula de innovación*, 51, 5-12.
- YUS, R. (1997). La Transversalidad como constructo organizativo del currículum escolar, en la antesala de la globalidad. *Investigación en la Escuela*, 32, 43-50.
- ZABALA, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: GRAÓ.

SUMMARY

The traverse one that was born with vocation of integrating the problems and social demands in the obligatory curriculum, far from covering this expectations, it is serving at the present time in many cases, of window of new school fashions. Sanitary, ecological or coeducative campaigns; the day of the peace, of the solidarity north-south or, of the consumerism they do change the physiognomy of our classrooms momentarily but, do they modify the curriculum that is imparted in fact or, on the contrary, do they serve as appendix of a routine, monolithic curriculum and embedded in the purest tradition tenth?

RÉSUMÉ

La traverse un qui est née avec vocation d'intégrer les problèmes et demandes sociales dans le curriculum obligatoire, loin de couvrir ceci attentes, qu'il sert dans beaucoup de cas, de fenêtre de nouvelles modes d'école, à présent. Sanitaire, écologique ou campagnes de l'educativas; le jour de la paix, de la solidarité sud nord ou, du consumérisme ils changent la physionomie de nos classes momentanément mais, est-ce qu'ils modifient le curriculum qui est donné en fait ou, est-ce qu'ils servent, comme appendice d'une routine au contraire, programme scolaire monolithique et encadré dans la tradition la plus pure dixième?