

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Correa Mosquera, Deicy; Pérez Piñón, Francisco Alberto
La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria¹
Pedagogía y Saberes, núm. 57, 2022, Julio-Diciembre, pp. 39-49
Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13588>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614074347004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNAM 

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria*

39

Transversality and Curriculum Transversality:
A Necessary Reflection

A transversalidade e transversalidade
curricular: uma reflexão necessária

Deicy Correa Mosquera**
Francisco Alberto Pérez Piñón***

Fecha de recepción: 29 de marzo de 2021
Fecha de aprobación: 03 de agosto de 2021

Para citar este artículo

Correa Mosquera, D. y Pérez Piñón, A. (2022). La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria. *Pedagogía y Saberes*, (57), 39-49. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13588>

* Este es un artículo de reflexión que forma parte de la investigación "Hacia un modelo de formación transversal de posgrado con especial aplicación a los programas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua", desarrollada en el marco del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

** Universidad Autónoma de Chihuahua. Correo electrónico: melocorrea06@hotmail.com . Orcid: orcid.org/0000-0003-3904-1419

*** Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico de la Habana Cuba. Director de la Revista Científica Debates por la Historia. Correo electrónico: aperezp@uach.mx . Orcid: orcid.org/0000-0003-4316-6484



Resumen

Este artículo analiza el principio de transversalidad y establece el papel que juega en la transformación del currículo. Así pues, se plantea el carácter complejo del significado de transversalidad y su relevancia para redimensionar el currículo y producir formas alternativas de organización de los contenidos formativos. El análisis de la transversalidad se fundamenta en autores de los campos filosófico y sociológico, describe e interpreta algunos enfoques que se consideran relevantes para la introducción de los aspectos conceptuales metodológicos relacionados con la construcción de currículos transversales. Finalmente, se concluye que la transversalidad es el fundamento de una nueva cultura formativa y de una visión del aprendizaje alternativa orientada por un propósito social, y que su aplicación en el campo educativo puede conducir a producir nuevas modalidades de formación, flexibles, abiertas e incluyentes.

Palabras clave

transversalidad; transdisciplinariedad; currículo; rizoma formación transversal

Abstract

This paper analyzes the principle of transversality and establishes the role it plays in the transformation of the curriculum. It raises the complex nature of the meaning of transversality and the importance it has to resize the curriculum from the construction of new forms of organization of the training content. The analysis of transversality is based on authors from the philosophical and sociological fields, describing and interpreting some approaches that are considered relevant for the introduction of the methodological conceptual aspects related to the construction of transversal curricula. It concludes that transversality means the foundation of a new training culture and a new vision of learning-oriented by a social purpose and that its application in the educational field can lead to the production of new, flexible, open, and inclusive training modalities.

Keywords

transversality; curriculum transversality, transversal curriculum, transversal training model

Resumo

Este artigo analisa o princípio da transversalidade e estabelece o papel que desempenha na transformação do currículo. Assim, levanta-se o caráter complexo do significado da transversalidade e a importância que tem de redimensionar o currículo e produzir novas formas alternativas de organização dos conteúdos formativos. A análise da transversalidade baseia-se em autores do campo filosófico e sociológico, descreve e interpreta algumas abordagens consideradas relevantes para a introdução dos aspectos metodológicos conceituais relacionados com a construção de currículos transversais. Finalmente, o artigo conclui que a transversalidade é o alicerce de uma nova cultura de formação e de uma visão de aprendizagem alternativa orientada para uma finalidade social, e que a sua aplicação no campo educacional pode levar à produção de novas modalidades de formação, flexíveis, abertas e inclusivas.

Palavras-chave

transversalidade; transdisciplinaridade; currículo; rizoma formação transversal

Introducción

La transversalidad es un concepto cuyo uso se ha vuelto común en diferentes campos. En estos, la transversalidad es clave para el análisis de la pluralidad y para la integración o inclusión de lo que los paradigmas clásicos han separado o desarticulado a partir del pensamiento unitario que ha fragmentado disciplinas, problemas, contextos y situaciones de aprendizaje. Por esta razón, los estudios y referencias a la transversalidad son extensos y se presentan en un amplio marco de articulación e integración entre disciplinas (Terán Contreras y Bolívar Espinoza, 2013), vinculadas a la práctica de solución de problemas contextuales relacionados con la pobreza, la desigualdad, la promoción de la salud (Gaviria, 2001), el medioambiente, el género, la democracia y otros, que articulan prácticas de investigación y de participación incluyente de individuos y grupos sociales (Moreno, 2005; Saur, 2013).

En el campo educativo, todos estos problemas se han considerado materia curricular y han comenzado a ser objeto de selección y organización como contenidos formativos y, en consecuencia, como objetos de aprendizaje. Lo importante aquí es que la transversalidad se ha convertido en un principio básico para el planteamiento de propuestas de transformación de los procesos formativos, en general, y del currículo, en particular. Por esta razón, el análisis de la transversalidad tiene propósitos formativos especialmente relacionados con cambios en el currículo y con las potencialidades que se derivan de su papel como instrumento de formación y configuración de nuevas identidades educativas (De Alba, 2015). El concepto de transversalidad que se presenta en este artículo puede servir de fundamento a nuevas formas de comprensión de la transversalidad curricular, y hacer posible la construcción de currículos alternativos, que trasciendan la visión clásica y unidimensional del conocimiento y los problemas.

Antecedentes de la transversalidad

La transversalidad pertenece a diferentes campos (filosofía, ciencias sociales, ciencias ambientales, política, cultura, género) y se articula a conceptos como transdisciplinariedad, pluralidad, hibridez o liquidez. Los diversos estudios dan cuenta de cómo los fundamentos de la transversalidad se asocian a la disolución de los límites, a la desjerarquización de los poderes, la horizontalidad de las relaciones sociales y la exaltación de la individualidad, aspectos propios del advenimiento de la cultura denominada

posmoderna (Lipovetsky, 2006). En relación con el género, por ejemplo, ha implicado la supresión de las desigualdades entre hombres y mujeres y el fomento de políticas y normas sobre sus derechos, susceptibles de ser aplicadas por todas las instancias públicas de poder (Lausada Arochena, 2007). En materia de investigación, ha significado la construcción de modos alternativos de producción de conocimiento con una orientación inter- y transdisciplinaria (Gibbons, 1998; Lyotard, 1987), que se ha extendido a todas las ciencias. Las relaciones entre transversalidad y transdisciplinariedad son tan estrechas que entre ambos conceptos hay una fuerte complementariedad o, mejor, interdependencia. El fundamento de estas relaciones puede atribuirse a la transformación de las relaciones entre las disciplinas, como consecuencia del surgimiento de nuevas formas de producción del conocimiento y nuevos enfoques sobre su naturaleza.

En el campo filosófico, en general, los estudios sobre la transversalidad se originan alrededor de dos categorías básicas del pensamiento occidental: la racionalidad y la razón. Estas dos perspectivas se consideran complementarias; sin embargo, en la modernidad se agrupan de manera excluyente. Una cosa es la racionalidad, otra la razón. Alrededor de la razón, la transversalidad se ha considerado fundamental en la obra de Welsch (1998; 2000) y de algunos de sus intérpretes, entre ellos Bermejo (2005), Pöppel (2001), y en otros autores de mucha importancia, como Deleuze y Guattari (1988; 1993).

Welsch desarrolla el problema de la transversalidad, lo asocia a la razón, propone el concepto de “razón transversal” y lo ubica en el escenario de la posmodernidad, proceso que, desde su punto de vista, está asociado a la pluralidad. Se sabe que la posmodernidad está articulada a la economía de la “sociedad postindustrial” que nace y se consolida con la revolución tecnológica (Bell, 1976).¹ Esta revolución cambió profundamente las relaciones tiempo-espacio, produjo nuevas modalidades de interacción, una nueva sensibilidad, predominio del individualismo, y exaltación de la diferencia y de manifestaciones plurales de la individualidad; descentramiento de la

1 Para Bell (1976), el concepto de sociedad posindustrial se asocia a cinco dimensiones: “1. Sector económico: el cambio de una economía productora de mercancías a otra productora de servicios. 2. Distribución ocupacional: la preeminencia de las clases profesionales y técnicas. 3. Principio axial: la centralidad del crecimiento teórico como fuente de innovación y formulación política de la sociedad. 4. Orientación futura: el control de la tecnología y de las contribuciones tecnológicas. 5. Tomas de decisión: la creación de una nueva “tecnología intelectual” (p. 9). Desde su punto de vista, “La idea de la sociedad post-industrial es una prognosis social sobre un cambio en el entramado social de la sociedad occidental” (p. 6).

cotidianidad, exaltación de la libertad y dependencia de las tecnologías (Lipovetsky, 2006). Más que vincularla al neoliberalismo, al mercantilismo, o a lo que se denomina sociedad de consumo, parece importante pensar la posmodernidad en términos de deconstrucción y rupturas, del surgimiento de un nuevo orden sociocultural, y un nuevo orden del conocimiento, generador de nuevas articulaciones entre campos discursivos.

De acuerdo con Catalán (2008), Welsch distingue tres tipos de posmodernidad:

Una postmodernidad difusa donde la pluralidad se disuelve en el uniformismo, una postmodernidad holística o integrativa, y una postmodernidad pluralista que toma en serio y defiende la diferencia, el disenso, lo reprimido y lo marginal. Esta posmodernidad es intelectualmente sólida, reflexiva y crítica. (p. 8)

Estas tres formas de posmodernidad expresan las características de este periodo, vinculado tanto a la pluralidad, diversidad y diferencia como a la exaltación de la individualidad, al emprendimiento personal, que le apuesta al éxito individual. A estas expresiones habría que agregar aquella de la pluralidad crítica, necesaria para resistir los poderes político y económico, cuyas pretensiones integrativas forman parte de los principios del mercado.

Bermejo (2005) realiza un estudio de la posmodernidad, cuyo núcleo está definido por la pluralidad. Desde su punto de vista, la pluralidad es algo opuesto a la unidad. “El pensamiento de la pluralidad es un pensamiento anti-unitarista” (p. 5). El estudio de Bermejo da cuenta de la transversalidad en términos de tránsito, entrecruzamiento o articulación de paradigmas que flexibilizan sus límites. Este planteamiento tiene una especial relevancia cuando tomamos como objeto la formación, y las relaciones entre los contenidos que fundamentan las prácticas de la educación. Bermejo (2005) agrega que “un concepto transformado de razón y de crítica que respete la pluralidad en su complejidad se puede tematizar adecuadamente bajo la idea de *transversalidad*” (p. 9). El concepto de transversalidad, asociado al de pluralidad, permite explicar que los paradigmas no son unidades aisladas, sino que “su constitución es a su vez transectorial o intersectorial, hecha de préstamos, contactos, cruzamientos, desplazamientos entre paradigmas de diferentes tipos de racionalidad. Su estructura es conectiva y multitransversal, interparadigmática” (p. 20).

Este tipo de análisis pone de manifiesto la existencia nuevos territorios del saber, zonas intermedias, nuevas fronteras del conocimiento de acción e inte-

racción de contornos imprecisos, que van más allá de un estudio de unidades de contenido absoluto, como generalmente sucede en la educación formal. Por esto, el análisis de la transversalidad es un aporte importante al análisis de la transversalidad curricular. A partir de este planteamiento podemos rescatar nuevos elementos para la consideración de las prácticas educativas, que se inspiren en el principio de la razón transversal, esto es, que respondan al análisis crítico y transitivo de problemas, y que rescaten el pensamiento, el análisis, el debate, como medios de formación en la crítica razonada y no impuesta.

Por su parte, Pöppel (2001) manifiesta que para la transversalidad existen temas u objetos (por ejemplo, problemas) que cruzan la diversidad de campos de conocimiento. “El ser humano, por ejemplo, le es dado como cuestión a prácticamente todas las racionalidades y a cada uno de sus discursos [...] heterogéneos” (p. 44). Pöppel agrega que esos aspectos son tratados por la razón, la cual reflexiona sobre sus “entrelazamientos intersectoriales y resultados de definiciones intrasectoriales, entretejidos genéticos de tipo intra como transectorial, puntos en común en las marcas históricas— incitan relaciones e intercambios y constelaciones de los distintos tipos de racionalidad con sus paradigmas” (p. 44).

Como puede observarse por los puntos de vista presentados, la transversalidad tiene un carácter trascendente. Casi podríamos decir que por encima de cualquier racionalidad asociada a un discurso particular y específico (una disciplina, por ejemplo), la transversalidad permite que las diferencias puedan ser articuladas, que se produzcan conexiones y que las tensiones y transformaciones se resuelvan de modo incluyente. La transversalidad al trabajar sobre un problema concreto no tiene una visión unidimensional pura porque invoca una de conjunto, esto es, una visión sistémica.

Por su parte, Pryor (2014) argumenta que la transversalidad va más allá de la interdisciplinariedad. Ella integra narrativas diversas y algunas veces conflictivas en un todo razonable. Interpretando este punto de vista, podemos decir que la transversalidad comparte y une, se extiende sobre, y viaja “a través de”.

Con referencia a la educación, Pryor (2014) plantea que el modelo de la transversalidad se opone al de “producción masiva” de la universidad que ha conducido a la especialización y la fragmentación. Por esta razón, entiende la transversalidad como una forma de interacción. Esta autora se basa en la perspectiva de Mark C. Taylor (2009), quien argumenta contra el modelo de producción masiva en la universidad.

Taylor critica el modelo de formación universitaria y aboga por una reestructuración de la formación y la investigación que haga énfasis en la transdisciplinariedad. Su planteamiento se fundamenta en la consideración de los cambios en la estructura del conocimiento. Al respecto, plantea que a medida que la sociedad se mueve del modelo de producción industrial hacia lo que se denomina “sociedad de la información”, la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad dejan de ser un “lujo” para convertirse en un rasgo fundamental de la producción de conocimiento. Este punto de vista opta por enfoques orientados a problemas, que permiten producir conocimiento en los intersticios de las disciplinas. Por lo tanto, Taylor aboga por una comprensión de las áreas de investigación como nodos de una red que articulan diversos campos.

En la misma dirección, Schrag (1994) manifiesta que la transversalidad se ocupa de problemas profundamente contextualizados, sociales e históricamente construidos. Este autor considera que la transversalidad permite describir algo que hacemos e implica luchar con varias narrativas que pueden reunirse en una forma dinámica.

Los planteamientos anteriores nos invitan a pensar transversalmente, fuera de las disciplinas, y a orientarnos hacia la investigación de problemas. De allí que, desde sus orígenes, la transversalidad esté vinculada al concepto de interacción, porque esta siempre ocurre en los espacios intermedios entre las disciplinas. La interacción es una práctica de investigación que requiere una articulación cuidadosa de los problemas que la guían, y que transversalmente reúnen la variedad de formas y medios a nuestra disposición para enfrentar los problemas.

Alrededor de la transversalidad se encuentra igualmente el planteamiento filosófico de Deleuze y Guattari (1993), para quienes “no hay conceptos simples. Todo concepto tiene componentes y se define por ellos [...]. Todo concepto tiene un perímetro irregular, definido por la cifra de sus componentes” (p. 21). La perspectiva de estos autores muestra que los conceptos se caracterizan por su complejidad y, sobre todo, por la diversidad de sus componentes, que configuran una red conceptual, la cual hace que todo concepto tenga una naturaleza plural o transversal.

El proceso de producción de conceptos sigue diferentes rutas y se realiza en diferentes contextos, que se relacionan entre sí. Esto sucede con la transversalidad, la cual no debe entenderse en términos unívocos o lineales, sino de articulaciones, convergencias e inclusiones. De allí que pueda decirse que el concepto de transversalidad tiene que ver con la intersección

de algo sobre algo: un conocimiento, un problema, una idea, una práctica. Hablar, por lo tanto, de transversalidad de un concepto, o de un discurso, significa que esta no tiene una pertenencia singular, porque cruza diferentes campos, dimensiones, ámbitos o contextos. Este aspecto es muy importante cuando, por ejemplo, nos referimos al campo de los problemas. Un problema no es un singular, no es algo específico, su naturaleza es múltiple y diversa, como lo puede ser igualmente su descripción, análisis o interpretación. De esta manera, se puede sugerir que todo problema es transversal, está conectado con otros.

En el campo del conocimiento, la transversalidad rompe el principio jerárquico y arborescente de la organización del conocimiento en disciplinas, y presupone nuevos principios organizativos y nuevas formas de relación social. Los estudios de Deleuze y Guattari están orientados a producir un nuevo tipo de organización transversal basado en el denominado *paradigma rizomático*, que remite a la multiplicidad de una estructura. Para Deleuze y Guattari el rizoma es una metáfora de la discontinuidad y de la no jerarquía. En su obra *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia* (1988), estos autores definen un rizoma como un tallo subterráneo que tiene formas muy diversas “desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos” (pp. 12-13). Esta metáfora es útil para transformar la visión jerarquizada y vertical del conocimiento y comprenderlo como un rizoma, esto es, la conexión horizontal de diversas áreas que se entrelazan y forman un conjunto complejo de elementos discursivos que remiten unos a otros. Esto puede extenderse a los conceptos, que también pueden considerarse relacionales, o rizomáticos, esto es, que están conectados entre sí independientemente de los campos de su procedencia.

Los aportes filosóficos de Deleuze y Guattari pueden ser de gran importancia para comprender la transversalidad en los procesos formativos y, de manera específica, el currículo. Sus estudios aportan conceptos como conexión, multiplicidad, líneas y mapas, para comprender mejor lo que significa la transversalidad curricular. Esta no se reduce a la integración de contenidos *per se*, sino que dicha integración está asociada a buscar conexiones, articulaciones, convergencias en torno a un contenido (un problema, por ejemplo), e implica pensar crítica y alternativamente los currículos actuales. También invitan a producir nuevas posturas sobre la pedagogía y, de manera particular, sobre el aprendizaje, el cual implicaría trascender las formas del pensamiento

jerarquizado, propias de los currículos tradicionales, e invocar la razón como principio básico para llegar al conocimiento y a la comprensión.

Ahora bien, de particular importancia en el campo de las ciencias sociales es el estudio de Nicolescu (2006) sobre la transversalidad, a cuyos planteamientos nos referiremos de manera breve. Este autor habla sobre transdisciplinariedad y transversalidad; para él, la transversalidad presupone desarticular el principio básico que fundamenta las disciplinas: el aislamiento. Desde su perspectiva,

la transdisciplinariedad comprende, como el prefijo “trans-” lo indica, lo que está, a la vez, entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, y uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento. (p. 3)

El estudio de Nicolescu (2006) presupone el reconocimiento de diferentes niveles de realidad (macro y micro, por ejemplo) y de organización. Esto permite asumir el estudio de una realidad de manera multidimensional y multirreferencial, superando la visión de un solo nivel de realidad.

Para Nicolescu es fundamental superar la oposición entre disciplinas científicas y no científicas. Desde su punto de vista, la lógica de producción del conocimiento hoy ha superado la compartimentación

disciplinaria y creado nuevas formas de organización y de relación entre ellas. En este sentido, la integración, la inclusión y el diálogo son la punta de lanza de la cultura transdisciplinaria. Esto ha dado origen a la potenciación de diálogos dentro de y entre lo científico y lo cultural.

De acuerdo con este autor, la perspectiva transdisciplinaria se considera indispensable para producir una comprensión global de diversos niveles de realidad. Al respecto, plantea que

La penetración del pensamiento complejo y transdisciplinario en las estructuras, los programas y las proyecciones de la universidad, permitirán su evolución hacia su misión un poco olvidada hoy: el estudio de lo universal. De esta manera la universidad podrá devenir un lugar de aprendizaje de la actitud transcultural, renovada y será el hogar de un nuevo tipo de humanismo. (p. 114)

En síntesis, la transdisciplinariedad es asociada por Nicolescu a una visión global y holística de la realidad, y trasciende la singularidad de las disciplinas, al tiempo que permite integrarlas. En términos de la academia universitaria, significa romper el aislamiento disciplinario y curricular, y generar nuevos espacios investigativos que superen la visión fragmentada del conocimiento (Toledo, 2016).

Tabla 1. Enfoques sobre la transversalidad: comparación metodológica

Autor	Definición	Componentes	Enfoque	Impacto	Articulación
Deleuze y Guattari (1988)	Intersección de algo sobre algo. Paradigma rizomático.	Se entiende en términos de tensiones entre lo universal y particular.	Filosófico	Diferentes ámbitos o contextos	Articulación compleja.
Pryor (2014)	Una forma de interacción.	Articulación entre formación e investigación.	Educativo	Cambio en la estructura del conocimiento	La investigación como nodos de una red que conectan conceptos.
Schrag (1994)	Implica algo que hacemos articuladamente.	Problemas contextualizados.	Educativo	Cambio en las ciencias sociales	Narrativas que pueden reunirse en una forma dinámica.
Bermejo (2005) y Pöppel (2001)	Tiene carácter trascendente. Significa “ir más allá”.	Articula diferencias, teje conexiones e incita a confrontaciones y cambios.	Filosófico	Invoca una visión de conjunto	Articulación de racionalidades.

Autor	Definición	Componentes	Enfoque	Impacto	Articulación
Welsch (2001)	Razón transversal.	Modernidad y posmodernidad.	Filosófico	Posmodernismo intelectualmente sólido, reflexivo y crítico.	La diferencia, el disenso, lo reprimido y lo marginal.
Nicolescu Basarab (1998)	La transversalidad presupone desarticular el principio básico que fundamenta las disciplinas: el aislamiento.	Transversalidad y transdisciplinariedad	Sociológico Filosófico	La formación de las disciplinas.	Campo educativo

Fuente: elaboración propia (2021).

Como puede observarse, el estudio de la transversalidad es amplio e integra perspectivas procedentes de diversas fuentes. Los aportes de los diferentes autores tienen una gran importancia para entender que no es una moda teórica más, sino una apuesta por la deconstrucción del pensamiento socialmente jerarquizado que ha impedido pensar los problemas de manera sistémica, integrada y holística. En el cuadro 1 se presenta una síntesis de las posiciones de los autores mencionados.

El cuadro describe los enfoques que, independientemente de sus diferencias, presentan una relativa convergencia en términos de una definición de transversalidad como trascendencia, superación, o viaje más allá de los paradigmas unitarios de las disciplinas, para concentrarse en la articulación, integración o supresión de los límites entre campos, discursos, problemas y contextos. A partir de este conjunto de relaciones, es posible construir un concepto de transversalidad que puede enunciarse así:

La transversalidad es una forma global de asumir los problemas que configuran la realidad social, económica, política o cultural de diversos contextos, que pueden describirse y analizarse a partir de la hibridación de discursos que no reconocen la unidad disciplinaria. La transversalidad plantea una forma de concebir la realidad de manera pluridimensional, fundamentada en la articulación, la conexión, la transitividad y, en términos generales, la hibridación. A la visión unidimensional de una realidad singular que desde muy temprano hace parte de nuestra vida, la transversalidad opone una visión multidimensional y totalizante que no la fragmenta en dimensiones. Esta permite describir y analizar los problemas globalmente —o, mejor, sistémicamente—, ver el

mundo de manera plural, abierta, horizontal y ajena a todas las verticalidades presentes en distribuciones y relaciones.

Este planteamiento implica una sistematización hermenéutica que sirve para desarrollar conceptos y lenguajes de descripción que traducen un concepto en otro (Bernstein, 1998). De allí que los referentes conceptuales presentados no solo se relacionan entre sí, sino que son principios generativos de la construcción de conceptos potenciales. Este sentido de la transversalidad nos permite concebir la pluralidad como una red de articulaciones que dan lugar a nuevas formas de pensamiento, las cuales van más allá de la razón simplificada que generalmente está asociada a la racionalidad singular del pensamiento disciplinario. ¿Qué va de este pensamiento al currículo?

De la transversalidad curricular

Si bien el concepto de transversalidad se ha extendido a diferentes campos, es quizás en el educativo donde su uso se ha tenido cierto alcance, y ejercido un impacto en la selección y organización de los contenidos curriculares (Bernstein, 1998). De allí que hoy sea común hacer referencia al “currículo transversal” (Díaz Barriga, 2005), se haya puesto de moda el enfoque denominado “transversalidad curricular” (Ferrini, 1997), y se lo haya elevado al rango de discurso oficial en muchas instituciones educativas. Por lo general, se lo vincula con el respeto a la diversidad sociocultural y a la participación en propuestas de desarrollo multidimensional (Pérez Herrera, 2016).

Bien sabemos que el currículo tiene que ver con las selecciones de la cultura. ¿Qué es el currículo, sino una selección interesada de contenidos culturales

estandarizados que pertenecen a la producción de la ciencia, y dejan de lado saberes y conocimientos que no se consideran científicos? En este proceso de configuración de lo que se acepta como conocimiento legítimamente válido (Bernstein, 1998) se han planteado diversas formas de selección y organización del currículo, desde la más paradigmática centrada en los objetivos (herencia tylerista) hasta aquella centrada en las competencias.

Independientemente de sus enfoques, todos estos currículos se fundamentan en el principio de aislamiento de los contenidos, ya sea por asignaturas, materias, cursos, o áreas de conocimiento. De esta manera, trátase de objetivos o de competencias, el resultado es básicamente el mismo: la fragmentación del pensamiento del estudiante (Morin, 1999).

A partir de las diversas formulaciones presentadas en el cuadro 1 sobre la transversalidad es posible derivar su aplicación a los procesos curriculares, dada la relevancia que este sistema tiene para el desarrollo de modelos curriculares. Frente a los modos clásicos o tradicionales del currículo, cuyos presupuestos están asociados a ser, actuar, pensar, sentir e imaginar dentro de marcos rígidos establecidos entre los contenidos formativos, la transversalidad curricular presenta un fuerte desafío a los procesos formativos ya que el interés es educar a través de prácticas, en las que el pensamiento, el sentimiento y la imaginación conduzcan a los educandos a ser y actuar de manera integralmente crítica. Esto significa ir más allá del sentido de la educación como mera formación instrumental para el trabajo, o de la interiorización del control, y pensarla como un horizonte lleno de nuevas dimensiones donde el currículo tradicional no sea el medio a través del cual aprendemos a vivir obligadamente como seres sujetos a las leyes que establecen jerarquías en el conocimiento y jerarquías sociales y económicas (Bourdieu, 2003).

El concepto de transversalidad curricular al cual le apostamos implica otra forma de selección y organización de los contenidos (Bernstein, 1998) y, en consecuencia, nuevas modalidades pedagógicas de formación. De la transversalidad curricular pueden derivarse modelos formativos que permitan reestructurar los currículos actuales, los cuales parten del sentido unitario de la asignatura aislada, rígidamente territorializada, que produce en los docentes el sentido de propiedad privada del conocimiento, y en los estudiantes en el sentido de lealtad obligada a la materia (Bernstein, 1977).

El estudio de la transversalidad curricular es complejo. No parte de la simple agrupación de objetos aislados (conocimientos, temas, problemas),

pues no se trata de sumar objetos heterogéneos que mantienen su autonomía, sino de producir interconexiones, articulaciones, interdependencias, que ponen en cuestión la existencia de límites rígidos entre ellos. Desde este punto de vista, pensar la relación transversal entre los contenidos de formación no es relacionarlos manteniendo sus límites o aislamientos; es producir conexiones en el sentido de integración y no de yuxtaposición. Por esto, un currículo transversal se diferencia de la función fragmentadora de los currículos clásicos.

Un ejemplo del currículo que, en ocasiones, se asume como transversal puede ser el que se refiere a las relaciones culturales entre los pueblos. Generalmente, en este caso, se invocan el concepto de interculturalidad. Sin embargo, estamos habituados a pensar las culturas en términos de diferencias etnocéntricas (Valenti, 2004) y de relaciones jerárquicas o asimétricas, mientras se mantienen los límites rígidos entre ellas. La cultura A y la cultura B interactúan, pero mantienen sus límites y delimitaciones; esto conduce a pensar la interculturalidad en términos excluyentes. Así, la supuesta interculturalidad entre la cultura mestiza (en América Latina) y la indígena o afrodescendiente, o entre la cultura europea y la latinoamericana, se basa en interacciones mediadas por una profunda diferencia, en este caso fundamentada en el etnocentrismo.

El ejemplo anterior presupone relaciones entre dos culturas. Sin embargo, los límites y las jerarquías étnicas permanecen. Esto no conlleva ninguna integración cultural horizontal, ni el respeto a las diferencias se elabora sobre la base de la igualdad y sobre la concepción de que las culturas corresponden a cosmovisiones y no a categorías étnicas, raciales o sociolingüísticas estratificadas por relaciones de poder. La transversalidad cultural significaría ir más allá de la interculturalidad y lograr articular las racionalidades (ética, estética, política) propias de las culturas que se relacionan, y esta debe ser promovida y desarrollada en el currículo.

Por lo tanto, la transversalidad curricular implicaría romper con la multiplicidad de racionalidades que hoy forman parte de los contenidos de las asignaturas (singularidad, aislamiento, delimitación), las cuales son una metáfora de las disciplinas junto con la racionalidad de sus conceptos, métodos y procedimientos. Romper los límites rígidos de las diferentes racionalidades contenidas en los currículos clásicos es una tarea compleja, pero necesaria, de la transversalidad curricular. Esta ruptura es el principio generativo de otras formas de organización de los contenidos

formativos. La fragmentación de estos da paso a su articulación mutua, a una especie de síntesis conectiva de contenidos que integrados no se diferencian.

Podemos decir, entonces, que la transversalidad curricular, en sí misma, expresa la manera como se debilitan los límites, las fronteras entre los contenidos formativos, y así se crean nuevas formas de pensar el conocimiento, la sociedad, la cultura, la ciencia, que dan origen a otros modos de ver el mundo. Desde esta perspectiva, la transversalidad curricular no es correlación, no es la relación amistosa entre contenidos formativos cualesquiera que ellos sean (científicos, culturales, sociales, demográficos), sino que tiene como equivalente la supresión de diferencias y de límites entre los contenidos formativos que posibilitan otras formas de comunicación e interacción pedagógica.

Por esta razón, nuestra comprensión de la transversalidad curricular no puede asociarse a la simple suma de contenidos que se reúnen, pero que mantienen sus diferencias. Por el contrario, presupone la hibridez, un nuevo reservorio de contenidos que provienen de diferentes fuentes, y que no se pueden distinguir porque se han fundido con otros contenidos. Esto es lo que permite el diálogo y la construcción de nuevos discursos y prácticas.

En los procesos formativos, el currículo transversal puede ser de gran utilidad pues se orienta a la construcción de modelos de formación que plantean otros modos de relacionarse con el conocimiento y de asumir los problemas. En este sentido, la transversalidad curricular puede desempeñar un papel crucial en el cambio de la visión fragmentada y unitaria del mundo, pero también en la manera como se renuevan las formas de interacción pedagógica y los procesos de aprendizaje. Asimismo, el currículo transversal podría ser la expresión de una nueva cultura curricular que estimule la articulación de los campos de conocimiento que históricamente han sido delimitados por asignaturas, marcados por fronteras epistémicas y pedagógicas que solo conducen a la fragmentación del pensamiento de los aprendices.

La transversalidad curricular puede considerarse la base para la construcción de modelos curriculares transversales. Estos tendrían como propósito producir modalidades de formación alternativa basadas en la *integración* y en la *transversalidad*. Estos dos principios son determinantes en la transformación del currículo y la pedagogía y, en consecuencia, en de las modalidades de aprendizaje socializado, participativo y colaborativo.

Los siguientes son los principios que debieran fundamentar la construcción de un currículo transversal, independientemente de sus realizaciones contextuales:

- Replanteamiento de los procesos de selección y organización de los contenidos formativos.
- Debilitamiento de los límites entre los contenidos seleccionados.
- Integración de los principios, contextos y prácticas de investigación entre los diversos campos de conocimiento que configuran el currículo.
- Integración de problemas concretos susceptibles de estudio transversal.
- Desarrollo de la investigación, comprensión sistémica e interpretación de los problemas y su posible solución de manera socializada.
- Generación de un aprendizaje integrado que favorezca el diálogo de conocimientos y saberes de los diferentes campos epistémicos, y los articule a soluciones alternativas de problemas del entorno.
- Desarrollo creciente de las competencias que subyacen a la investigación (epistémica, discursiva y textual).
- Énfasis en el aprendizaje socializado, participativo y colaborativo (Díaz Villa, 2007).

Estos principios favorecen la cultura de la investigación, tan escasamente presente en los currículos clásicos. Ellos pueden considerarse el fundamento de modelos curriculares transversales que recuperan los principios de un currículo rizomático, el cual no resulta de la suma de problemas aislados, sino de las conexiones o interrelaciones que se dan entre ellos, y de la manera como se resuelven a través de la integración de conocimientos. En la misma forma que el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas (Deleuze y Guattari, 1988), el currículo transversal, o rizomático, conecta, altera o modifica los contenidos. Los conceptos de conectable, alterable, modificable y con múltiples entradas y salidas son propios de un currículo que no está impulsado por las entradas predefinidas de los expertos, sino que se construye en tiempo real, con los aportes de quienes participan en el proceso de aprendizaje (Santamaría, 2012).

Es dentro de ese conjunto de transformaciones que deben entenderse la transversalidad y la transversalidad curricular y, a partir de esta, la producción de nuevas perspectivas formativas fundamentadas en la investigación y en la generación de nuevos contextos de interacción, que promuevan el acceso comprensivo al conocimiento y a la solución de problemas, de manera socializada y ampliamente interactiva.

Conclusiones

En este artículo se planteó el concepto de transversalidad y su aplicación al currículo, que deriva en el currículo transversal. Se argumentó que la transversalidad permite el diálogo y la construcción de nuevos discursos y prácticas, sobre nuevos problemas. Desde esta perspectiva, presupone tránsito de conceptos, o discursos, de un lugar a otro, entrecruzamiento de discursos, o articulación de ellos. También se consideró que en la base de la transversalidad está el debilitamiento de los límites entre conceptos y discursos provenientes, o no, de las disciplinas.

Los planteamientos anteriores han servido de fundamento para la comprensión y el análisis de la transversalidad curricular. En este sentido, se consideró este último enfoque como el principio regulativo de nuevas modalidades de organización de los contenidos formativos que tienen como propósito transformar los modos de percepción fragmentada del conocimiento y el estudio aislado y decontextualizado de los problemas.

Frente a la necesidad de superar la fragmentación de los conocimientos disciplinarios que se seleccionan en el currículo, se consideró la transversalidad curricular como una alternativa organizativa a los límites rígidos establecidos en la estructura de los contenidos formativos. El carácter alternativo de este principio trasciende las propuestas metodológicas que solo se centran en producir mejores condiciones de aprendizaje.

Por esta razón, cuando hablamos de currículo transversal o de transversalidad curricular nos referimos a un currículo que está organizado a partir de la flexibilización de los límites entre los contenidos. Esto presupone desterritorialización, integración, hibridez e inexistencia de jerarquías. Desde este punto de vista, se definió el currículo transversal como aquel en el cual los contenidos de aprendizaje no pertenecen a ningún área o asignatura, porque viajan a través de estas. El debilitamiento de los límites implica que los contenidos pertenecen a todas las áreas de conocimiento y no se ubican en ninguna de ellas. En este

caso, los contenidos se refieren a temas, problemas, situaciones, casos, cuya comprensión implica, a su vez, el debilitamiento de los límites entre los conocimientos, esto es, su integración.

El efecto de la organización curricular mediada por el principio de transversalidad permite la construcción de nuevas formas de aprendizaje colectivo, socializado, donde la unidad organizativa de los estudiantes no sea el estudiante aislado, sino un equipo de investigación. Esto permite crear nuevos arreglos estudiantiles que posibiliten mayor interacción entre los aprendices y, al mismo tiempo, faciliten el desarrollo del aprendizaje socializado, participativo y colaborativo.

La transversalidad se ha vuelto un tema recurrente en la educación. Desde la educación preescolar hasta la universidad se plantea la necesidad de crear currículos transversales, integrados o rizomáticos. Sin embargo, hay cierta distancia entre proponer currículos transversales y expresar de otra manera la transversalidad curricular, que vaya más allá de las definiciones comunes, presentes en muchos textos escolares. Este es un problema que afecta a docentes y estudiantes, pues la pedagogización y la instrumentalización de la transversalidad minimiza su sentido macrosocial, y la importancia de abordar el pensamiento de los problemas de una manera sistémica, holística o integrada, más allá de los límites de un campo de conocimientos y prácticas específicos.

Referencias

- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial: Un intento de prognosis social*. Alianza Editorial.
- Bermejo, D. (2005). *Posmodernidad, pluralidad y transversalidad*. Anthropos.
- Bernstein, B. (1977). Classification and framing of educational knowledge. En *Class, codes and control, Vol. 1. Towards a sociology of educational transmission*. Routledge y Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata.
- Bourdieu, P. (2003). Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza. En *Capital cultural, escuela y espacio social* (pp. 1-7). Siglo XXI.
- Catalán, J. R. (2008). Boaventura de Sousa Santos: El ineludible compromiso de la razón postmoderna. *Realidad*, 116, 247-304. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i116.3378>

- De Alba, A. (2015). Cultura y contornos sociales: Transversalidad en el currículum universitario. En A. De Alba y A. Casimiro Lopes, *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (pp. 195-212). IISUE. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/04/Dia%CC%81logos-curriculares-entre-Me%CC%81xico-y-Brasil2.pdf#page=195>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Díaz Barriga, A. (2005). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-15. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v8n1/v8n1a1.pdf>
- Díaz Villa, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad*, Vol. 1. *La Educación Superior frente a los retos de la flexibilidad*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ferrini, R. (1997). La transversalidad del currículum. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1, 1-9.
- Gaviria, V. (2001). La transversalidad y la escuela promotora de salud. *Revista Española de Salud Pública*, 75, 05-516.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Unesco. <https://bit.ly/3n4QCL2>
- Lausada Arochena, J. F. (2007). El principio de transversalidad: Origen y significado. *Temas Laborales*, 91, 57-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2481150>
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.
- Lyotard, F. (1987). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Cátedra.
- Moreno, M. G. (2005). Potenciar la educación: Un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540.
- Morin, E. (2008). *La mente bien ordenada: Repensar la forma, reformar el pensamiento*. Siglo XXI.
- Nicolescu, B. (2006). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. Ediciones Du Rocher.
- Pérez Herrera, M. A. (2016). Currículo transversal en la contemporaneidad. *Escenarios*, 14(1), 85-101. <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i1.881>
- Pöppel, H. (2001). *La razón transversal: La posición de Wolfgang Welsch en el enfrentamiento entre modernidad y posmodernidad*. Universidad de Antioquia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bits-tream/10495/12719/1/PoppelHubert_2001_Razon-TransversalPosicion.pdf
- Pryor, A. (2014). *The God who lives investigating the emergence of life and the doctrine of God*. Pickwick Publications. <https://bit.ly/35ctUJT>
- Saur, D. (2013). Entrevista a Rosa Nidia Buenfil Burgos. Eclecticismo y transversalidad en la investigación educativa. *Propuesta Educativa* 39, 5-12.
- Schrag, C. O. (1994). Transversal rationality. En *The question of hermeneutics*. (Editado por T. J. Stapleton). Kluwer Academic.
- Taylor, M. C. (2009). End the University as we know it. *The New York Times*. http://www.mat.uniroma3.it/scuola_orientamento/echi_stampa/2009/Mar-Apr/NYT-27-04-09.pdf
- Terán Contreras, J. M. y Bolívar Espinoza, G. A. (2013). Derecho económico y justicia: Positivismo, neoclasicismo y transversalidad de las ciencias sociales. *Alegatos: Revista Jurídica de la Universidad Autónoma Metropolitana*, 84, 385-410.
- Toledo Rubio, M. A. (2016). La transdisciplina en la investigación del diseño. En C. P. Villagomez y J. C. Saldaña Hernandez (Comps.), *La transdisciplina en el arte y el diseño* (pp. 93-110). Universidad de Guanajuato.
- Valenti, N. E. (2004). ¿Visión intercultural, multicultural, etnocéntrica? Algunas reflexiones sobre la formación del mediador en el aula de ELE. *AISPI, Actas XXII*. https://cvc.cervantes.es/Literatura/aispi/pdf/20/II_21.pdf
- Welsch, W. (1998). Rationality and reason today. En D. R. Gordon y J. Niznik (eds.), *Criticism and defense of rationality in contemporary philosophy* (pp. 17-31). Rodopi.
- Welsch, W. (2000). Reason: Traditional and contemporary. *International Philosophy Today*, (4), 65-78.

