

## El concepto de transversalidad y su contribución a la educación

Deicy Correa Mosquera\*  
Isabel Guzmán Ibarra\*\*  
Rigoberto Marín Uribe\*\*\*

### Resumen

Este artículo trata del concepto de transversalidad. En él se analiza el carácter complejo de su significado y se define su importancia en relación con la manera en la que ha transformado el pensamiento unitario de las disciplinas, pero también, la forma como sirve para pensar y redimensionar el currículo y una diversidad de problemas de la humanidad. Además, se examina sus fines educativos y el papel que juega en la construcción de nuevos modelos de formación. El artículo está dividido en cuatro secciones. La primera sección plantea aspectos relacionados con la procedencia del concepto; en este sentido se examina la producción intelectual que constituye la infraestructura conceptual de la transversalidad. En la segunda sección se describen las fuentes, bases, orientaciones o enfoques que han permitido elaborar la conceptualización de la transversalidad. La tercera sección discute la construcción del concepto que integra las bases y orientaciones elaboradas a partir de diferentes fuentes. Finalmente, se presentan las conclusiones, en las cuales se muestra la importancia de hacer de la transversalidad el principio fundante de modelos formativos. Esta propuesta es crucial para orientar investigaciones que favorezcan una nueva cultura formativa y una nueva visión del aprendizaje como fuente de todo propósito social individual o colectivo. La articulación entre transversalidad y modelo formativo es crucial para reconceptualizar no solo el currículo como medio de formación.

*Palabras clave:* transversalidad, transdisciplinariedad, currículo, formación, modelo de formación

\* Estudiante de Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). e-mail: melocorrea06@hotmail.com

\*\* Profesora-investigadora adscrita a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). e-mail: iguzman@uach.mx

\*\*\* Profesor-investigador adscrito a la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). e-mail: rimaur50@gmail.com

## The transversality concept and its contribution to education

### Abstract

This paper deals with the concept of transversality. In it, the complex nature of its meaning is analyzed and its importance is defined in relation to the way in which the unitary thought of the disciplines has transformed, but also the way it serves to think and resize the curriculum, and a diversity of problems of humanity. It also examines its educational purposes, and the role it plays in the construction of new training models. The article is divided into four sections. The first section raises aspects related to the origin of the concept. In this sense, the intellectual production that constitutes the conceptual infrastructure of transversality is examined. The second section describes the sources, bases, orientations or approaches that have made it possible to develop the conceptualization of mainstreaming. The third section discusses the construction of the concept that integrates the bases and orientations elaborated from different sources. Finally, the conclusions are drawn, which show the importance of making transversality the founding principle of training models. This proposal is crucial to guide research that favors a new training culture and a new vision of learning as a source of all individual or collective social purpose. The articulation between transversality and the training model is crucial to reconceptualize not only the curriculum as a means of training.

*Keywords:* transversality, transdisciplinarity, curriculum, training model

## **Introducción**

La transversalidad es un concepto relativamente complejo. Él 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 de las disciplinas. Por esta razón, las referencias a los antecedentes de la transversalidad se presentan en un amplio marco de relaciones que abarcan varios campos de su emergencia y aplicación como los de las ciencias sociales (Nicolescu, 1999; Terán Contreras & Bolívar Espinoza, 2013) y la filosofía (Bermejo, 2005; Deleuze & Guattari, 1993, 1988), así como el estudio de diversos problemas como los referidos a la política del género (Fernández de Castro, 2012), la promoción de la salud (Gavidia Catalán, 2001), la pobreza, la desigualdad, el medio ambiente, y prácticas como la investigación y la investigación educativa (Moreno Bayardo, 2005; Saur, 2013).

El presente análisis de la transversalidad tiene fines educativos, especialmente relacionados con la construcción de modelos pedagógicos, en razón de que es en el campo educativo donde sus aplicaciones han sido exhaustivas y, de manera especial, en el campo curricular. La transversalidad no tiene su origen en la educación. A este campo llegó a través de procesos de recontextualización que transformaron en cierta forma su significado y lo instrumentalizaron. Por esto resulta de interés abordar la producción intelectual que constituye la infraestructura conceptual de la transversalidad, esto es, sus orígenes. La literatura referida al concepto de transversalidad, que revisaremos en el presente artículo, servirá de fundamento al concepto de modelo de formación transversal (modelo pedagógico transversal).

## **De dónde proviene la transversalidad**

Hoy el concepto de transversalidad circula en diversos campos (filosofía, ciencias ambientales, política, cultura, género) y se articula a otros como el de transdisciplinariedad, pluralidad, hibridez o liquidez. El presupuesto básico que subyace a los diversos conceptos asociados a la transversalidad tiene que ver con el debilita-

miento de los límites, propio del advenimiento de la globalización (Bauman, 2001) y la cultura denominada postmoderna (Giddens, 1993). El debilitamiento de los límites es parte de la transformación de las bases colectivas de la sociedad (Bernstein, 1998) y ha afectado las formas de producción y reproducción del conocimiento (Dogan, 1997; Gibbons, 1998; Lyotard, 1987; Nicolescu, 1999), y la división del trabajo y sus relaciones sociales intrínsecas (Bernstein, 1998), pero, también, la forma y contenido de la educación. Con el debilitamiento de los límites surgen expresiones culturales diversas, híbridas, se producen nuevas identidades sociales, se pluralizan los estilos de vida y se transforman profundamente los campos de conocimiento.

Desde la perspectiva epistémica, la transversalidad tiene sus fundamentos en la transdisciplinariedad, esto es, se origina en ella. Estos dos conceptos, si bien están articulados, pertenecen a campos diferentes. La transdisciplinariedad se ocupa de la construcción de nuevos escenarios de producción de conocimiento que van más allá de las disciplinas, como plantea Nicolescu (1999). La transversalidad, por su parte, se ha utilizado para referirse a la articulación sistémica de temas o problemas en diferentes dimensiones y niveles. Por esto es común referirse a temas-problemas del medio ambiente, del género, la salud o la comunicación. Esto ha permitido que el concepto de transversalidad se haya convertido en fundamental en el campo de la educación y, de manera específica, en el campo del currículo, el cual se ocupa de la selección y organización del conocimiento que se reproduce en la escuela, cualquier sea su nivel (Bernstein, 1977). El concepto de transversalidad ha conducido a la generación de lo que hoy se conoce comúnmente como *currículo transversal*, y el enfoque que ha dado origen a este tipo de currículo se denomina *transversalidad curricular*.

### **La transversalidad en el campo filosófico**

En la filosofía, los estudios sobre la transversalidad se originan alrededor de dos categorías básicas del pensamiento occidental:

la racionalidad y la razón. Estas se consideran complementarias, aunque es posible pensar que en la modernidad se agrupan de manera dicotómica y excluyente. Una cosa es la racionalidad, otra cosa es la razón. Alrededor de la razón, la transversalidad se ha considerado fundamental en la obra de Welsch (2000) y de algunos de sus intérpretes, entre ellos Bermejo (2005) y Pöppel (2001). Otros filósofos que han indagado ese tema son Deleuze y Guattari (1988). En esta sección haremos referencia a la perspectiva de Welsch y a la de Deleuze y Guattari.

Uno de los académicos que ha desarrollado el tema de la transversalidad en el campo de la filosofía es Wolfgang Welsch, quien la asocia a la razón y propone el concepto de *razón transversal*. Welsch desarrolla este concepto en el contexto de la postmodernidad o del postmodernismo, proceso que está asociado a la pluralidad. La postmodernidad está ligada a lo que los expertos han denominado económicamente “sociedad postindustrial”, que nace y se consolida con la revolución tecnológica y anuncia el surgimiento de nuevas formas o estilos de vida, nuevas identidades, así como el predominio de la diversidad o pluralidad.

El cambio cultural propio de la postmodernidad se aceleró con el desarrollo profundo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales ampliaron los escenarios de interacción social al producir una profunda transformación en las relaciones tiempo-espacio (Harvey, 1990). Esto permitió que las relaciones, las formas de vida y los acontecimientos locales se proyectaran globalmente. Con las TIC comenzamos a vivir “en un mundo verdaderamente entrelazado e interdependiente, unido por una economía global” (Ohmae, 2012, p. 24).

Esto dio origen a nuevas formas de interacción, a una nueva sensibilidad, al predominio del individualismo y a la exaltación de la diferencia y manifestaciones plurales de la individualidad. La cultura postmoderna transformó la cotidianidad y la hizo casi totalmente dependiente de las tecnologías.

En este escenario, es posible pensar la transversalidad en términos de deconstrucción, de ruptura con los viejos límites, y en términos de la configuración de un nuevo orden político, económi-

co, social, cultural, y epistémico. En relación con el nuevo orden epistémico, la transversalidad se insinúa como un medio generador de nuevas formas de acceso al conocimiento.

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

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 postmodernidad es intelectualmente sólida, reflexiva y crítica. (p. 8)

Un autor que ha profundizado en el estudio de Welsch es Bermejo (2005). La obra de Bermejo titulada *Postmodernidad, pluralidad y transversalidad* está dedicada al estudio de Welsch. En su libro, Bermejo (2005) considera la postmodernidad como un nuevo paradigma cultural cuyo núcleo está definido por la pluralidad. Desde su punto de vista, la pluralidad se opone a la unidad. “El pensamiento de la pluralidad es un pensamiento antiunitarista” (p. 5). Bermejo (2005) distingue entre pluralidad absoluta y pluralidad radical. Al respecto dice: “Por pluralidad absoluta entendemos la pluralidad concebida exclusivamente desde la heterogeneidad absoluta, de modo atomista, sin transitividad ni conectividad entre los diversos ámbitos de racionalidad. Por pluralidad radical entendemos la pluralidad concebida desde la heterogeneidad y desde la conectividad” (p. 5).

Para Bermejo (2005), la pluralidad radical permite relaciones y contactos entre campos discursivos diferentes, que se cruzan, se imbrican, tienen intersecciones y permiten el tránsito de uno a otro paradigma. El estudio de Bermejo da cuenta de la transversalidad en términos de tránsito, entrecruzamiento o articulación de paradigmas que flexibilizan sus límites.

Así mismo, para este autor el examen de la razón desde el pensamiento de la complejidad se concibe como una competencia de mediación y tránsito entre paradigmas que tienen contornos imprecisos y variables (Bermejo, 2005). Ejemplos los tenemos en discursos como los del género, la comunicación o las ciencias am-

bientales, cuyos límites o contornos son muy débiles o flexibles, porque sus fronteras no son nítidas.

Bermejo (2005) agrega que “un concepto 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 comprender 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” (Bermejo, 2005, p. 20).

El análisis de los paradigmas a partir de la transversalidad pone de manifiesto, como plantea Bermejo (2005), nuevos territorios, zonas intermedias, nuevas fronteras de contornos imprecisos, que van más allá de un estudio de los paradigmas centrados en la pluralidad absoluta.

El estudio de Bermejo, basado en la obra de Welsch, es un aporte importante al análisis de la transversalidad curricular. De acuerdo con Welsch (citado en Bermejo, 2005), se entiende por transversal “el modo de operar por tránsitos pluridireccionales y plurimodales entre complejos diferentes” (p. 61). Esto es lo que le permite a Welsch usar el término “razón transversal”. La razón, según Welsch, es transversal porque es una razón de tránsitos: “los tránsitos conforman la actividad central y el dominio de la razón. Y transversal porque designa precisamente tal modo de operar por tránsitos, se refiere a la creación de conexiones transitivas entre diferentes complejos” (Welsch, citado en Bermejo, 2005, p. 61).

Bermejo (2005) aclara que el término transversal no es una creación original de Welsch, sino que aparece primero, sin mayor relevancia, en la obra de Sartre, pero que son Deleuze y Guattari quienes elevan el término a la categoría filosófica. Agrega que también ha sido tematizado por Foucault (1972) y por Lyotard. Estos (1987) autores elaboran diferentes posiciones con respecto a la producción del conocimiento, y son referentes fundamentales para la comprensión de lo que Welsch denomina la razón transversal.

El concepto de transversalidad y su contribución a la educación

Por su parte, Pöppel (2001) elabora un estudio sobre la razón transversal en Welsch. Parte de describir la diferencia que hace Welsch entre racionalidad y razón:

Las distintas racionalidades que obtuvieron su autonomía a lo largo del proceso de modernización (el discurso ético, estético, cognitivo, pero también el económico, político, técnico, religioso, etc.) se rigen de la racionalidad del *Verstand* (y que traducimos aquí como racionalidad). *Vers-tand* se define como la facultad de los conceptos que capacita para la aprehensión exacta y la praxis de cada vez una esfera. En este sentido, *Verstand* está situada en la cercanía de racionalidad con arreglo a fines. A su vez, la *Vernunft* (razón) se define como la facultad transgresora que se distingue por su estructura diferente: no se entiende como súper-racionalidad que tenga bajo su control las demás racionalidades; por el contrario, al andar de una configuración racional a la otra, articula diferencias, teje conexiones e incita confrontaciones y cambios. (Pöppel, 2001, p. 42)

De acuerdo con Pöppel (2001), para Welsch la razón no tiene un objeto concreto, no aporta conocimientos específicos como ocurre con las racionalidades. A la razón le corresponde la visión de conjunto.

Finalmente, Pöppel (2001) manifiesta que para Welsch existen temas u objetos (problemas, situaciones, casos) que atraviesan todos los campos epistémicos. Agrega que la razón humana es prácticamente transversal a todas las racionalidades y a cada uno de sus discursos heterogéneos. 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 que incitan relaciones, intercambios y constelaciones de los distintos tipos de racionalidad con sus paradigmas” (Pöppel, 2001, p. 44).

Como puede observarse por los puntos de vista de Bermejo y Pöppel, la transversalidad tiene un carácter trascendente. Podríamos decir está por encima de cualquier racionalidad asociada a un discurso unitario (una disciplina, por ejemplo). En este sentido, la transversalidad permite articular diferencias, tejer conexiones e incitar confrontaciones y cambios. La transversalidad al trabajar sobre un problema concreto no tiene una visión unidimensional pura porque invoca una visión de conjunto.

El concepto de transversalidad se encuentra igualmente en el planteamiento de dos autores de gran relevancia histórica, Deleuze y Guattari (1993). Estos filósofos consideran que “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). Su planteamiento muestra la complejidad de los conceptos y, sobre todo, la diversidad de elementos de otros que los conforman y que constituyen una red que hace que todos ellos tengan una naturaleza plural.

El proceso de producción de conceptos sigue diferentes rutas y se realiza en diferentes contextos que se relacionan entre sí. Esto ocurre con el concepto de transversalidad, el cual no puede entenderse en términos unívocos o lineales, sino en términos de las tensiones entre lo universal y lo particular y viceversa, o entre lo micro y lo macro. De allí que la transversalidad se refiera a la intersección de algo sobre algo: una línea, un problema, una idea, una práctica, un discurso. Hablar, por lo tanto, de transversalidad de una categoría, significa que no tiene una pertenencia singular y que su pertinencia corresponde a diferentes ámbitos o contextos.

La transdisciplinariedad 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”. Este paradigma 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 denominada *Mil Mesetas, Capitalismo y Esquizofrenia* (1988), Deleuze y Guattari 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” (Deleuze & Guattari, 1988, 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 entrelazadas, que forman un conjunto complejo de elementos discursivos que remiten unos

a otros. Esto se extiende a los conceptos que también pueden considerarse relacionales, o rizomáticos, esto es, que están conectados entre sí independientemente de los campos de su procedencia.

Como puede observarse, el estudio de Deleuze y Guattari, ubicado en el campo de la filosofía, puede ser de gran importancia para comprender la transversalidad en los procesos formativos y, de manera específica, en el currículo. Por esto no podemos pensar los currículos en el siglo XXI al margen de la discusión de la transversalidad. En este sentido, el estudio de Deleuze y Guattari aporta conceptos como los de conexión, multiplicidad, líneas, mapas, para comprender mejor que significa la transversalidad curricular. A esto nos referiremos con mayor detalle en la fundamentación teórica.

### **La transversalidad en el campo de las ciencias sociales**

En el campo de las ciencias sociales encontramos diferentes estudios que han hecho referencia a la forma como la naturaleza del conocimiento se ha transformado y ha transitado de la singularidad de las disciplinas a la transdisciplinariedad, práctica usual en la investigación. De particular importancia son los estudios de Dogan (1997) y Nicolescu (1999) y los aportes de Pryor (2014), Taylor (2009) y Schrag (1994). De manera breve, nos referiremos a estos estudios.

Para Dogan (1997), las fragmentaciones disciplinarias y la diversidad disciplinar han tenido que ver con territorios cada vez más fragmentados. El planteamiento de este autor se refiere a cómo la fragmentación condujo necesariamente a que los nuevos campos subdisciplinarios y especializados debieran integrar en sus investigaciones conocimientos de otros campos. De allí que los límites territoriales de las disciplinas y subdisciplinas se hayan ido debilitando por la necesidad de articular conocimientos que están más allá de una u otra disciplina.

Sin embargo, para Dogan (1997), las fronteras reconocidas de las disciplinas se fueron poniendo cada vez más en entredicho,

porque las disciplinas tradicionales ya no correspondían a la complejidad, las ramificaciones y la gran diversidad del esfuerzo que hoy día despliegan los científicos. Así, el surgimiento de nuevos ámbitos de investigación que antes no se habían considerado (la contaminación ambiental, el calentamiento global, las enfermedades globales, las guerras, las tensiones geopolíticas, etc.) implican hoy día la interacción de disciplinas y especialidades a partir de las cuales se configuran nuevos campos de conocimientos.

Por su parte, Nicolescu (1999) aborda la transdisciplinariedad y la transversalidad. En su libro titulado *La Transdisciplinariedad, Manifiesto*, este autor considera que 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. (Nicolescu, 1999, p. 37)

El estudio del mencionado autor presupone el reconocimiento de diferentes niveles de realidad (macro y micro, por ejemplo) y diferentes niveles de organización. Esto permite asumir el estudio de una realidad de manera multidimensional y multirreferencial, así como superar el binarismo o las oposiciones binarias (rico-pobre, blanco-negro, bueno-malo, hombre-mujer, cultura científica-cultural no científica, etc.), a las cuales está acostumbrada nuestra percepción y nuestra conciencia. También permite superar la visión de un solo nivel de realidad.

Desde su punto de vista, la lógica de producción del conocimiento ha superado la compartimentación disciplinaria y ha 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.

Nicolescu (1999) argumenta que con la transdisciplinariedad la separación entre ciencia y cultura, y la fragmentación y delimitación de los diversos discursos y prácticas de la cultura se han

debilitado, dando origen a la potenciación de diálogos dentro de y entre lo epistémico y lo cultural. Agrega que las ciencias de la cultura también reclaman hoy mayor interacción y articulación con el propósito de superar su visión parcelada de las culturas y de las llamadas ciencias del espíritu. El dialogo entre los diversos campos de las humanidades debe convertirse en un principio cultural que incluya la práctica educativa como un espacio fundamental de reproducción formal de la cultura y sus diversas expresiones en discursos y prácticas circulantes en la sociedad.

Finalmente, para Nicolescu (1999), 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 será el hogar de un nuevo tipo de humanismo. (Nicolescu, 1999, p. 114)

En síntesis, la transdisciplinaria es asociada por Nicolescu a una visión global y holística de la realidad. Ella trasciende la singularidad de las disciplinas, al tiempo que permite integrarlas. En este sentido, permite romper la cultura académica y curricular del aislamiento y generar nuevos escenarios investigativos que deshacen la visión fragmentada del conocimiento (Toledo Rubio, 2016).

Ahora bien, desde la perspectiva de Pryor (2014), la transversalidad va más allá de la interdisciplinaria. 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".

Pryor (2014) plantea que, con referencia a la educación, el modelo de la transversalidad se opone al modelo 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. Su planteamiento se apoya en la posi-

ción de Taylor (2009), quien argumenta en contra del 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. El planteamiento de Taylor (2009) se basa en su percepción de los cambios en la estructura del conocimiento. Su argumento básico es 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 planteamiento opta por enfoques orientados a problemas los cuales 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 articula diversos campos.

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

Los planteamientos realizados en esta sección invitan a pensar 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 interacción 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.

### **Una aproximación a la construcción del concepto de transversalidad**

La formulación de los enfoques que se originaron alrededor del estudio de la transversalidad muestra, por una parte, que estos provienen de diferentes campos y, por la otra, que el debate

es amplio y presenta diversas interpretaciones. En esta sección intentamos sintetizar estos enfoques, los cuales nos servirán de fundamentos para la construcción de un concepto de transversalidad, que más que concepto propio es una reconceptualización o producción teórica a partir de aquellos existentes, porque como argumentan Deleuze y Guattari (1993), no hay conceptos propios. Estos se construyen en una red o conexión con otros conceptos. En el siguiente cuadro se muestra las diferentes posiciones del concepto de transversalidad. A partir de ellas se intenta construir un concepto de transversalidad que recupera la polivalencia semántica o, mejor, la hibridez que conlleva su formulación.

Como puede observarse en el cuadro siguiente, los enfoques, independientemente de sus diferencias, presentan una relativa convergencia en términos de una definición de transversalidad como trascendencia, superación o “ir más allá” de los paradigmas unitarios de las disciplinas, para concentrarse en la articulación, integración o debilitamiento de los límites entre campos, discursos, problemas y contextos.

**Cuadro 1. Transversalidad: aspectos comparativos**

Autor	Definición	Componentes	Enfoque	Impacto	Articulación
<b>Bermejo (2005)</b>	Tiene carácter trascendente	Diferencias, teje conexiones e incita a confrontaciones y cambios	Filosófico	Invoca visión de la pluralidad	Articulación de diferentes racionalidades
<b>Welsch (2001)</b>	Razón transversal	Posmodernidad	Filosófico	Razón intelectualmente sólida, reflexiva y crítica	Articulación la diferencia, el disenso, lo reprimido y lo marginal
<b>Pöppel (2001)</b>	Carácter trascendente	Diferencias de razón, conexiones, cambios de racionalidades	Filosófico	Invoca visión de conjunto	Articulación de razón y racionalidad
<b>Deleuze y Guattari (1988)</b>	Intersección de algo sobre algo. Paradigma rizomático.	Tensiones entre lo universal y particular	Filosófico	Diferentes ámbitos o contextos	Articulación en red compleja de elementos no jerárquicos
<b>Dogan (1997)</b>	Debilitamiento de los límites entre disciplinas y debilitamiento del pensamiento disciplinario	Campos disciplinarios	Sociológico	Desarrollo del pensamiento inter y transdisciplinario	Articulación de campos de investigación
<b>Niculescu (1998)</b>	Presupone desarticular el principio básico que fundamenta las disciplinas: el aislamiento	Transversalidad y Transdisciplinariedad	Sociológico/ Filosófico	La formación de campos transdisciplinarios	Articulación de los Campos social y Educativo
<b>Pryor (2014)</b>	Una forma de interacción	Formación e investigación	Educación	Cambio en estructura del conocimiento	La investigación como nodos de una red que articulan conceptos
<b>Taylor (2009)</b>	Implica algo que hacemos	Problemas contextualizados	Social y Educativo	Ciencias sociales	Articulación de narrativas que pueden reunirse en una forma dinámica
<b>Schrag (1994)</b>	Implica algo que hacemos	Problemas contextualizados	Educativo	Ciencias sociales	Articulación de narrativas sociales y educativas

Fuente: Elaboración propia

A partir de este conjunto de relaciones es posible construir un concepto de transversalidad que puede enunciarse así: La transversalidad puede comprenderse como una forma global de asumir los problemas que configuran la realidad social, económica, política, o cultural de diversos contextos y 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, que se fundamenta en la articulación, la conexión, la transitividad y, en términos generales, la hibridación. A la realidad unitaria que nos han acostumbrado a percibir en toda nuestra historia educativa, la transversalidad opone una visión totalizante de la realidad que no se fragmenta en dimensiones. Esto es lo que permite describir y analizar los problemas globalmente o, mejor, sistémicamente.

### **Discusión e interpretación**

El concepto construido a partir de las diversas formulaciones presentadas en el cuadro anterior tiene sobre la educación y, particularmente, sobre la formación, un gran impacto, ya que permite ser aplicada no solo a un sistema de relevancia como el currículo, sino ser fuente esencial para la construcción de modelos de formación que se consideren alternativos a las tradicionales maneras de establecer, en los procesos de aprendizaje, la relación con el conocimiento. Frente a los modos clásicos o tradicionales de ser, actuar, pensar, sentir e imaginar, la transversalidad resulta un fuerte desafío ya que presenta propuestas innovadoras que permiten reconceptualizar los procesos de formación orientadores de prácticas que puedan producir nuevos arreglos organizativos de los contenidos curriculares, donde los ejes conductores sean temas, problemas, ideas, casos, situaciones, que hoy son relativamente marginales frente al conocimiento *per se* que se transmite en la práctica pedagógica cotidiana. Es cierto que abundan experiencias formativas vinculadas a la transversalidad, pero su efecto no va más allá del ejercicio pedagógico. En cierta forma, se ha instrumentalizado el uso de la transversalidad dentro de la denominada racionalidad curricular.

Si como se ha planteado, la transversalidad significa ir más allá, deconstruir fronteras y límites rígidos, es posible aplicar este principio para construir currículos integrados, en los cuales la organización de los contenidos no responda al aislamiento de las asignaturas, sino a la articulación de conceptos, temas, y problemas que obligan a pensar de manera sistémica y a contextualizar lo aprendido para generar otras formas de ver el mundo. Quizás el currículo podría ser, en este caso, un territorio abierto de contenidos provenientes de diferentes fuentes. De la misma manera a la que aspira Ianni (2004), esto es, que “el planeta tierra se convierta en territorio de la humanidad” (p. 21) y no el espacio fragmentado, jerarquizado y desigualmente distribuido en el cual debemos aprender a vivir obligadamente como seres sujetos a las leyes que establecen las jerarquías sociales y las desigualdades económicas, el currículo debiera ser un gran espacio abierto a diferentes formas de selección y organización de contenidos relevantes, pertinentes, útiles y necesarios para comprender mejor, y de manera crítica, el mundo actual. El currículo transversal nos induciría a pensar transversalmente y más allá de toda forma lineal, delimitada y fragmentada, que es la que fundamenta los currículos asignaturistas que aún hoy conviven con las más sofisticadas formas de producción y desarrollo del conocimiento.

En resumen, la transversalidad a la que apostamos implica otras formas de educación. Esto significa la construcción de modelos de formación que, basados en la transversalidad, permitan reestructurar los currículos actuales, los cuales parten del sentido unitario de la asignatura aislada, y donde se percibe la transversalidad como mera correlación de problemas o conceptos que no se comportan sistémicamente.

El estudio de la transversalidad, como puede observarse, es complejo. No parte de la simple agrupación de objetos de conocimiento (temas, problemas, etc.), pues no se trata de sumar objetos heterogéneos que mantienen su autonomía sino de producir interconexiones, articulaciones, la puesta en cuestión de los límites entre ellos. Desde este punto de vista, la relación entre las disciplinas no se piensa desde el mantenimiento de sus límites y murallas,

como en el caso de la interdisciplinariedad o la multidisciplinariedad, donde se siguen manteniendo los aislamientos entre ellas.

Un ejemplo que es parte de la vida cultural es el concepto de interculturalidad o de multiculturalidad. Estamos acostumbrados a pensar las culturas en términos de sus diferencias, de sus relaciones, mientras se mantienen los límites rígidos entre ellas. La cultura A y la cultura B interactúan, pero mantienen sus límites. Esto conduce a pensar la interculturalidad en términos jerárquicos y excluyentes. Pensemos en la supuesta interculturalidad entre la cultura mestiza (en América Latina) y la indígena o afrodescendiente, o entre la cultura europea y la cultura latinoamericana. El respeto a la diferencia, en este caso, se fundamenta en el etnocentrismo.

Ahora pensemos en el currículo. Bien sabemos que él se relaciona con las selecciones de la cultura. ¿Qué es el currículo sino una selección interesada de contenidos culturales estandarizados donde estos pertenecen a la producción de la ciencia, dejando de lado saberes y conocimientos que no se consideran científicos? Uno de los asuntos que preocupa cuando se habla de transversalidad es la reducción de lo trans a contenidos de las ciencias sociales, mientras que los contenidos provenientes de las ciencias naturales permanecen inamovibles. Esto podría denominarse una transversalidad sesgada o parcial. Por esta razón, consideramos conveniente construir un concepto de transversalidad curricular que no se reduzca a introducir temas o problemas a un currículo centrado en asignaturas. Si el currículo es un principio constituyente de identidades y de formas de conciencia, sus arreglos estructurales son definitivos para la generación de formas de pensar integradas, sistémicas y, sobre todo, para ver el mundo y actuar en él de otra manera. También puede entenderse como pensamiento crítico, alternativo, más allá de lo legítimamente pensable, que es lo que reproducen hegemonícamente los currículos clásicos con los cuales convivimos los educadores, y reproducimos sin romperlos ni mancharlos. Por esto debemos abogar para que la transversalidad curricular no se convierta en una simple estrategia curricular para correlacionar mejor los contenidos y, de pronto, enseñarlos mejor.

## Conclusión

El estudio bibliográfico realizado en este artículo ha mostrado cómo la transversalidad difícilmente se ubica en el terreno de la razón. Ella es parte del diálogo de las racionalidades que hoy circulan de manera viral en la sociedad: racionalidad política, económica, técnica, estética, cultural, educativa, disciplinaria (de las disciplinas). Romper los límites rígidos de las diferentes racionalidades es una tarea compleja. En este sentido, consideramos que, apelando a la razón, parece importante para nuestra construcción de transversalidad volver, también, sobre el planteamiento de Welsh para quien la razón no tiene objeto, no está anclada en la posición rígida de un objeto de conocimiento. La razón va más allá, está por encima de los objetos de conocimiento. Esto es lo que permite reflexionar, interpretar, interconectar conceptos a la manera rizomática como lo plantean Deleuze y Guattari.

Corriendo el riesgo de formular una versión distorsionada de la transversalidad y habiendo elaborado algunas interpretaciones sobre el concepto, podemos decir que la transversalidad, en sí misma, expresa la manera como se debilitan los límites, las fronteras y se crean nuevos espacios sociales, culturales, epistémicos que dan origen a otras formas de cultura y, en consecuencia, a otras formas de ver el mundo. Desde esta perspectiva, la transversalidad no es correlación, no es la relación amistosa entre campos cualesquiera que ellos sean (disciplinarios, culturales, sociales, demográficos, etc.). La transversalidad no es la coexistencia pacífica de las diferencias. Es la supresión de diferencias y de límites que posibilitan otras formas de comunicación.

Nuestra comprensión de la transversalidad no ha surgido de la mera suma de conceptos que se reúnen pero que mantienen sus diferencias. La transversalidad 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 en verdad lo que permite el diálogo y la construcción de nuevos discursos y prácticas.

En el proceso formativo, el concepto construido puede ser de gran utilidad pues se orienta no solo a la construcción de modelos

de formación en diferentes dimensiones y para diferentes niveles de los sistemas educativos, sino que plantea otras formas de relacionarse con el conocimiento y otra forma de asumir los problemas.

La transversalidad articulada a un modelo formativo, el cual sea su fundamento, puede jugar 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. De allí que en la experiencia de la escritura de este texto haya sido importante reflexionar sobre lo que debe ser la fusión de docentes y estudiantes en equipos de investigación que no estén mediado por jerarquías ni poderes. Equipos donde todos aporten, y donde se facilite la discusión abierta y se construya colectivamente. Esto transformaría totalmente el proceso formativo y conduciría a crear nuevas mentalidades, en fin, otra cultura. Esto es lo que permitiría configurar un modelo de formación transversal, que trascienda los modelos instrumentales de transversalidad que terminan siendo discurso, por no decir retórica.

En este sentido, el concepto de modelo de formación transversal podría ser la expresión de una nueva cultura formativa que recupera elementos históricos, cuando la formación se realizaba en el proceso de construir en la práctica diversos objetos. La discusión no se agota aquí. Si se aspira a construir modelos de formación transversal, estos no pueden ser simples instrumentos pedagógicos para correlacionar problemas y hacer más atractivo el aprendizaje. Tal como se menciona en la sección precedente, se trata de hacer de la escuela un escenario donde conocer, pensar, sentir, actuar, o hacer sean los principios transformadores de nuevas formas de acción e interacción social, y los principios constituyentes de nuevas formas de conciencia y práctica.

Desde esta perspectiva, este artículo no puede verse como una simple revisión bibliográfica de autores, sino como la base para el desarrollo de investigaciones alrededor de la construcción de modelos de formación transversal.

## Referencias

- Bauman, Z. (2001). *La globalización: consecuencias humanas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Bermejo, D. (2005). *Posmodernidad, pluralidad y transversalidad*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Bernstein, B. (1977). Classification and Framing of Educational Knowledge. En B. Bernstein, *Class, Codes and Control* (Vol. 1, pp. 202-230). London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Catalán, J. R. (2008). Boaventura de Sousa Santos: El ineludible compromiso de la razón postmoderna. *Revista Realidad*, 116, 247-304. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i116.3378>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Paris: Editorial Pretextos.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Editorial Anagrama.
- Dogan, M. (1997). Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 153, 1-12.
- Fernández de Castro, P. (2012). El camino hacia la transversalidad de género, el empoderamiento y la corresponsabilidad en las políticas de igualdad de género. *Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 16, 79-104. Recuperado de <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/15198>
- Foucault, M. (1972). *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Gavidia Catalán, V. (2001). La transversalidad y la escuela promotora de salud. *Revista Española de Salud Pública*, 75, 505-516.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Recuperado de <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/ADOLFO%20STUBRIN/BIBLIOGRAF%C3%8DA%202013/Lectura%205.%20Pertinencia%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Harvey, D. (1990). *La condición de la postmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editorial.
- Ianni, O. (2004). *La era del globalismo*. México: Siglo XXI Editores.
- Liotard, F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra.

El concepto de transversalidad y su contribución a la educación

- Moreno Bayardo, 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.
- Nicolescu, B. (1999). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. París: Ediciones Du Rocher
- Ohmae, K. (2012). *El próximo escenario global. Desafíos y oportunidades en un mundo sin fronteras*. Bogotá: Editorial Norma.
- Pöppel, H. (2001). La razón transversal. La posición de Wolfgang Welsch en el enfrentamiento entre modernidad y postmodernidad. *Estudios de Filosofía*, 24, 33-50. Recuperado de [https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudios\\_de\\_filosofia/article/view/335659](https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudios_de_filosofia/article/view/335659)
- Pryor, A. (2014). *The God Who Lives Investigating the Emergence of Life and the Doctrine of God*. New York: Pickwick Publications.
- Saur, D. (2013). Entrevista a Rosa Nidia Buenfil Burgos. Eclecticismo y transversalidad en la investigación educativa. *Propuesta Educativa*, 39, 5-12. Recuperado de [http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/REVISTA39\\_entrevista.pdf](http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/REVISTA39_entrevista.pdf)
- Schrag, C. O. (1994). Transversal Rationality. En T. J. Stapleton (Ed.), *The question hermeneutics* (pp. 61-78). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers,
- Taylor, M. C. (2009). End the University as We Know It. *The New York Times*, 27, A23.
- Terán Contreras, J. M., & 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. Recuperado de <http://alegatos.azc.uam.mx/index.php/ra/article/view/148>
- Toledo Rubio, M. A. (2016). La transdisciplina en la investigación del diseño, En C. P. Villagómez & J. C. Saldaña Hernández (Comps.), *La transdisciplina en el arte y el diseño* (pp. 93-110). Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Welsch, W. (2000). Reason: traditional and contemporary. *International Philosophy Today*, 4, 65-78.