



ISSN: 2448-6574

EL PAPEL DE LA TRANSVERSALIDAD EN EL MHIC

María Del Rocío Lucero Muñoz

licfilosofia@hotmail.com

Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza

andreapadilla459@gmail.com

Resumen

En un esfuerzo por seguir construyendo y concretando el Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) hoy desarrollamos el tema, por demás interesante y que en muchas de las ocasiones se queda al margen del currículum formal y real, y el papel que juega en el modelo educativo de la UATx: La transversalidad. Este constructo en el terreno educativo por lo general se acota a enunciaciones abstractas y generales, lo que propicia que lo llamen “tierra de nadie”, de ahí la necesidad de seguir reflexionándolo y trabajarlo para llevarlo al terreno de la práctica educativa, tomando en cuenta todas sus consideraciones e implicaciones.

Lo que nos proponemos en este documento es por un lado, aclarar qué es la transversalidad, cuál es su fundamento en las posturas antropológica filosófica y epistemológica del MHIC y por otra parte, aterrizarla en el campo pedagógico a través de actividades y ambientes de aprendizaje en el ámbito del currículum real, en donde se concretan las competencias genéricas propias del perfil de egreso de los estudiantes de ésta universidad, las cuales apuntan a una formación integral. El otro ámbito de concreción de la transversalidad es en las políticas educativas institucionales, de tal manera que sean el ambiente en que se desenvuelva la vida universitaria y donde los integrantes de la comunidad (estudiantes, trabajadores, administrativos y funcionarios) comprendan el humanismo que postula el modelo educativo de la UATx.

Palabras clave: transversalidad, humanismo, currículum formal, competencias genéricas, política educativa.

Introducción

Al reflexionar sobre la importancia de la currícula transversal nos damos cuenta del por qué un modelo educativo está en continua construcción, en un movimiento dialéctico, en el que al considerar el contexto globalizado en que nos movemos y las necesidades de formación que como reto se presentan, nos percatamos que el aspecto antropológico filosófico formulado en el MHIC debe retomar lo diverso, lo



ISSN: 2448-6574

contingente, lo multicultural, rompiendo con la idea de ser humano como controlador de la naturaleza, al ser un objeto que manipula y que trae consecuencias peligrosas para a humanidad. Son esas nociones – entre otras - , las que hay que reflexionar, que seguir construyendo para que el humanismo que nos da sustento no sea una formulación abstracta, por lo contrario, que sea objetivado en competencias genéricas que las engloben.

Así mismo en el planteamiento general del modelo (MHIC, 2012) se hablaba de la teoría de la complejidad como sustento epistemológico sin especificar qué concepto de conocimiento, ciencia, verdad están implícitos en tales formulaciones, por lo que es necesario profundizar en ellas para una mayor fundamentación del mismo.

En la construcción del MHIC se ha tenido conciencia de que un modelo educativo no puede consistir solamente en formular una misión o visión de la institución, o una propuesta curricular que se implemente en la institución educativa específica; es más bien una visión de totalidad del proceso educativo que se lleva a cabo y en donde el enfoque que se tenga acerca del proceso de construcción y comunicación del conocimiento, así como la visión de ser humano de la que se parte sean las que otorgan sentido a todo el proceso educativo, por ello empezaremos por hablar de estos ejes epistemológico y antropológico - filosófico del modelo de la UATx, añadiendo además que el orden en que se exponen no implica una jerarquía entre ellos, sino que hay una imbricación de los mismos donde uno nos remite a los otros.

1. Eje epistemológico

Para enunciar la postura epistemológica del MHIC iniciaremos retomando la propuesta de Vargas Guillen (2003) para comprender el concepto de epistemología y sus implicaciones en el proceso formativo:

“La epistemología puede ser identificada con la búsqueda de fundamento. Éste se tuvo asociado con el conocimiento; ahora se precisa buscarlo con respecto al saber. Conocimiento es un equivalente de la relación causal en que se busca dar cuenta del porqué (del mundo, del funcionamiento del mundo, del sentido); entre tanto el saber da cuenta de la manera como los sujetos se representan a sí mismos y al mundo (mundo y ser), de darles realidad en el campo de la experiencia lingüísticamente sedimentada” (p.6).

Dicho posicionamiento epistemológico plantea las acciones que van a mediar el encuentro de horizontes a partir del diálogo comprensivo entre, los contenidos disciplinares y la comunidad de aprendizaje, generando actitudes intelectuales y



ISSN: 2448-6574

sociales que se desprenden del enfoque asumido. En el marco de las consideraciones anteriores, podemos argumentar que es a partir de esta propuesta de modelo educativo que el currículum universitario, analiza y plantea niveles de concreción, fundamentando y dando sentido y significado a esta proyección de lo deseable. Por lo tanto, es importante tener una idea clara en torno al enfoque con el que docentes y estudiantes van a observar, construir y aplicar los saberes, propios de su área disciplinar.

1.1 Conceptos epistemológicos en el MHIC

El enfoque está constituido por conceptos que orientan la visión y concretan la postura epistemológica del MHIC, tomando como referente lo formulado por Edgar Morín (1999), estos son: conocimiento, sujeto, objeto, lenguaje y verdad.

- **Conocimiento:** Es la traducción-reconstrucción del mundo por el lenguaje y tiene como características que es provisional, se alcanza por la comprensión intelectual y humana e interdisciplinaria.
- **Sujeto:** Es el que construye el conocimiento con posibilidad de error, la razón que posee no es infalible y está en la posibilidad de error e ilusión, por lo que es de carácter abierto.
- **Objeto:** Lo que se va a conocer es el universo, tierra, naturaleza, sociedad, ser humano y este último hace que se supere la dicotomía sujeto-objeto y se pase a una relación sujeto-sujeto.
- **Lenguaje:** A través de él se hace la traducción, comprensión y reconstrucción del objeto de conocimiento.
- **Verdad:** Es provisional, en relación indisoluble con el error y la ilusión.

Consideramos que autores como Morín y Vargas Guillén concuerdan en el tipo de conceptos enunciados que en general podemos ubicar como corrientes constructivistas y de la complejidad, que dan sustento a la postura epistémica del MHIC.

2. Eje antropológico-filosófico.

Cuando se piensa en el ser humano, viene a la mente un ser en posibilidad continua, un ser que ha nacido en una circunstancia precaria o, como lo diría Fullat (2008) en su libro *"Filosofía de la educación"*: *"lo propio y específico del hombre es la menesterosidad, el aprieto, el apuro, la escasez, el ahogo, la carestía"* (p.75). Adjetivos todos que identifican la fragilidad con la que el ser humano llega a este mundo: *"el ser humano es al pronto algo inconcluso, por tanto es cosa"*



ISSN: 2448-6574

indeterminada y confusa; simplemente no es cosa sino ininterrumpido hacerse. El hombre se pasa la vida haciéndose, sin terminar nunca” (Fullat, 2008, p. 75).

Lo propuesto por Fullat en el párrafo anterior, nos permite establecer dos vértices fundamentales en los que se mueve el ser humano; uno de ellos tiene que ver con este nacer inacabado e imperfecto con el que el *anthropos* llega al mundo, el otro punto es la inagotable posibilidad que tiene el ser humano de forjarse en el día a día de su existir. Fullat (2008), lo expresa de la siguiente manera: *“Nacer inmaduros nos resulta beneficioso. Somos casi nada en concreto al venir al mundo de las gentes y esta pobreza nos constituye en prodigiosa plasticidad” (p.75).*

Sin embargo, el ser humano tiene una posibilidad que le es negada al resto de los seres vivos y es precisamente esta *“prodigiosa plasticidad”* de la que habla Fullat. Bajo esta perspectiva, la educabilidad se convierte en una cualidad humana, en la que está involucrado el sentido de proyecto que el *anthropos* es, siendo el proceso educativo la clave fundamental de la configuración del ser humano.

Siguiendo el hilo conductor de la educabilidad humana, habrá que hacer hincapié en dos dimensiones específicas, que se amalgaman en una sola. Conocimiento y prudencia. Desde esta perspectiva el conocer, es un acto de relación cognoscente y significativa con el objeto conocido. *“El ser humano existe en la medida en que hay cosas y en la medida en que hace algo con ellas” (Fullat, 2008, p. 109).* Este hacer algo con las cosas, propuesta por Fullat, se encuentra dotado de una carga de sentido. No es el hecho de conocer por el conocer mismo. Es conocer y saber qué se va a hacer con el objeto conocido (Villacaña, 1991).

Si partimos de la premisa de que el ser humano llega a éste mundo a formar parte de un grupo en específico, con el cual edifica un proyecto individual y social y, por lo tanto, contribuye a partir de las vivencias personales y colectivas, a establecer los peldaños que con el paso del tiempo se arraigan en una tradición, teniendo como base fundamental, ser una propuesta continua (Fullat, 2001).

Podemos dar testimonio que, dicha propuesta en la que se convierte el hombre es, y seguirá siendo, una constante en la historia de la humanidad por el hecho mismo de ir tras un futuro que no es concluyente. He ahí la riqueza del proyecto humano. Un proyecto que se sabe contingente y por lo tanto, flexible, paradójico y vulnerable, como con precisión lo expresa Mèlich (2010) para describir a la humanidad desde su ser circunstancial.



ISSN: 2448-6574

Mèlich (2010), nos ayuda a reflexionar sobre este mundo al que el hombre llega expuesto; un mundo que tiene una historia en particular construida por los que ya se encuentran en él. Un espacio histórico al que llegamos después que otros, entre otros, con los otros y a pesar de los otros. Todo esto es lo que nos acompaña en nuestro caminar por estas dos grandes dimensiones que configuran al ser humano: lo temporal y lo espacial.

Sin embargo, nuestra llegada a éste fragmento de universo, no es en soledad. Llegamos a él acunados por una comunidad que ha entretejido un andamio de vivencias a partir de las que se va conformando una cultura determinada, la cual asumimos desde el momento mismo de nuestro nacimiento y que va generando nuevas expresiones a partir de la puesta en común de las posibilidades individuales, la crítica, la reflexión y la construcción del entorno.

Esta dimensión cultural, engarzada a las dimensiones tiempo y espacio, determinan al hombre como un ser en proyecto continuo (Mèlich, 2010). Esta posibilidad que es inmanente al ser humano, y que Mélich describió, se encuentra entramada por sucesos diversos y contingentes que forman la vida del hombre. El hombre mismo es contingencia, es una serie de decisiones acertadas o no que van construyendo la historia de la humanidad, una humanidad que de suyo es ambivalente, en donde lo fortuito es una característica que le ha hecho ser.

En consecuencia, cuando se piensa en las propuestas curriculares formales, desde la visión filosófica – antropológica se abren preguntas como ¿quién es el sujeto que vamos a formar?, ¿qué queremos generar en él?, ¿para qué contexto queremos formarlo? ¿qué consecuencias pretendemos de sus acciones en el contexto social? entre otras más.

3. Transversalidad y campo curricular

La visión epistemológica y la postura antropológica – filosofía nos proponen una visión más amplia del proceso educativo, más allá de los contenidos disciplinares y los procesos implicados en ellos. Es por esta razón que la transversalidad cobra sentido y emerge como un tema importante desde el currículum formal.

Mucho se ha hablado sobre el tema; dicha transversalidad está integrada por una serie de contenidos que no ajustan dentro de las unidades de aprendizaje porque trascienden lo declarativo y procedimental, concentrándose en el ámbito actitudinal, perdiéndose en los espacios curriculares, en el baúl de los buenos deseos. “Si es



ISSN: 2448-6574

transversal no es longitudinal, lo cual significa en lenguaje curricular que se difiere de una visión disciplinar” (Ferrini, 1997, p.5).

Esto ha llevado a los sujetos del proceso educativo a una simulación en el tratado de los contenidos transversales, o en el mejor de los casos, los han trabajado de forma técnico- instrumental, cuando son contenidos actitudinales y por lo tanto, de formación para la vida.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el documento “Porqué importa hoy el debate curricular” escrito por Juan Carlos Tedesco, Renato Opertti y Massimo Amadio, marca como uno de sus lineamientos centrales el *“ofrecer a todos los estudiantes una oportunidad real de aprender, de no dejar a nadie atrás, de movilizar el potencial de aprendizaje de cada estudiante y de promover ejes de formación relevantes al desarrollo individual y colectivo” (Tedesco, Opertti y Amadio, 2013, p.8).*

La propuesta anterior no sólo se logra con el desarrollo de contenidos disciplinares, es necesario establecer una visión integral de la educación que genere, -como bien lo marca la UNESCO-, el diseño de ejes cada vez más relevantes y significativos en la formación de los estudiantes, si pretendemos como educadores, fomentar y consolidar una sociedad democrática, justa, respetuosa de los otros y de lo otro, inclusiva, exenta de fundamentalismos y en la búsqueda continua del buen vivir.

En este sentido, a las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas se les presenta un reto común: *“fortalecer su capacidad para enseñar los valores centrales para el logro de uno de los pilares básicos de la educación del siglo XXI- aprender a vivir juntos” (Tedesco, Opertti y Amadio, 2013, p.7).*

La transversalidad curricular es la que da sentido y significado a la acción formativa, es la expresión de los ejes antropológico – filosófico y epistemológico. En el diseño curricular, podemos desarrollar una serie de contenidos disciplinares que conforman un perfil profesional de egreso de los estudiantes ahí formados, sin embargo, es relevantes establecer los lineamientos para que el conocimiento sea significativo para el estudiantes y su desempeño social y humano. No sólo es el conocimiento por el conocimiento mismo, de esta manera, caeríamos en una racionalidad instrumental que no genera pertinencia, en este sentido Rita Ferrini (1997) es muy clara afirmando que:

“El valor transversal, ciertamente, en cuanto no es una línea recta, sino un talante que emerge y se sumerge bajo los espacios del tejido curricular, socialmente construido por la escuela se camufla bajo todas las dimensiones



ISSN: 2448-6574

de los contenidos y cualquier aspecto puede ser iluminado por su dinamismo” (p. 5).

Por consiguiente, proponer la formación integral del sujeto, es entrar en un concepto diferente de lo que es educar. Romper con la noción técnico-instrumental de la educación como un proceso de producción en el que el estudiante es solamente un insumo que hay que modificar a partir de un proceso, hasta obtener lo que ya se contemplaba como prefigurado. Bárcena y Mélich (2000), distantes de este concepto, plantean que:

“El fenómeno educativo no es la fabricación de un ser nuevo, que es como se le suele contemplar. En la fabricación, el fabricante ya sabe de antemano qué es lo que quiere fabricar y cómo lo va a fabricar: No. La educación no es <<fabricación>> sino <<acción>>” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 80).

En este sentido, la acción educativa no parte de lo rígidamente estructurado, parte de la posibilidad de generar un ambiente adecuado para el nacimiento del ser, en un encuentro entre seres humanos. *“Así pues, el nacido, el recién nacido es, al mismo tiempo un recién llegado. Alguien al que hay que iniciar, a quien hay que acompañar y alguien al que hay que acoger con hospitalidad” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 84).*

El acto de educar no está sólo relacionado con el cúmulo de conocimientos que se puedan generar en los estudiantes como acervo cultural plasmado en el currículum, más bien, el hecho educativo tiene una trascendencia mayor, con la que justifica su quehacer cotidiano, encontrándose precisamente este sentido de humanización continua que conlleva como uno de los grandes fines a lograr.

Bárcena (2005), en su libro *“La experiencia reflexiva en educación”*, hace hincapié en que la educación es una experiencia de sentido, y no meramente una cuestión gobernada por el principio del saber por el saber mismo. *“La educación no se cumple plenamente en su mera realización técnica. La realización técnica de la educación, como actividad, es sólo un momento de una empresa mucho más amplia y controvertida” (p. 34).*

Cuando entramos en franco diálogo con los otros, el sentido que le otorgamos a los acontecimientos cobra significado y por lo tanto comprendemos lo inmediato, lo mediato y lo lejano. Bajo ésta perspectiva podemos afirmar que los acontecimientos que los seres humanos vivenciamos cotidianamente nos permiten construir experiencias; dichas experiencias cuando son reflexivas, -entendiendo lo reflexivo,



ISSN: 2448-6574

no como un movimiento del “yo” sobre “sí mismo”, en la conciencia de “sí”, sino como movimiento de una respuesta-, son capaces de generar un estado de comprensión y sentido de un acontecimiento cualquiera, desvelando la relevancia del mismo.

Fullat (2008), con una visión histórica, pero renovada de la educación plantea en este sentido que la educación, como proceso inseparable de lo humano, tiene como fin último desarrollar la capacidad de tomar decisiones: “<<Saber – decidir>>, <<saber - cómo - obrar>>, <<saber – vivir>> y <<saber – actuar>> según el designio que hace bueno al hombre” (p.17). Siendo lo anterior una objetivación de los contenidos transversalidad, de ahí la importancia de su concreción en el currículum formal y de su visibilidad en el ambiente universitario.

3.1 La transversalidad y el MHIC

Nuestra exposición ha ido de lo general a lo particular, es por eso que ahora nos avocaremos a describir cómo se desarrolla la transversalidad en el MHIC.

Lo que permite al modelo educativo ir avanzando en la concreción de la transversalidad es el papel que juegan las competencias genéricas en la implementación del modelo, ésta propuesta didáctica al separar los contenidos de aprendizaje en contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales ayuda a delimitar unos y otros, además a que el docente busque los recursos didácticos pertinentes para su cumplimiento, ya que se cae en la cuenta que no se pueden aprender y enseñar los hechos, conceptos o teorías, como los procedimientos y como los valores, cada uno de estos aspectos requiere recursos específicos, buscando su integración para el desarrollo de las competencias.

También hay que mencionar que de estos tres tipos de aprendizajes, se ha teorizado más acerca de los aprendizajes declarativos y procedimentales, ya que se cuenta con métodos para enseñarlos y aprenderlos, en cambio los temas transversales, por su naturaleza misma, todavía generan una serie de posturas que van desde las más radicales las cuales afirman que no se pueden enseñar por su naturaleza subjetiva y ligada al campo de lo afectivo y emocional, o como aquellas que sostienen que sí se pueden enseñar ligadas a procesos racionales como la discusión argumentada de los mismos. Otros afirman que estos temas se aprenden y se enseñan vía el ejemplo y por tanto los docentes deben ser los potadores de ellos, o conminar a través de discursos a su aprendizaje y puesta en práctica. En



ISSN: 2448-6574

fin, es todo un aspecto que todavía genera mucha discusión y un reto para la reflexión.

4. Transversalidad y las políticas educativas

La política educativa es la forma concreta de aplicar principios o ideas que guían la actividad de las instituciones y que pueden ser formuladas desde un modelo educativo específico o desde un Plan de Desarrollo Institucional determinado.

Si se cuenta con un modelo educativo con un propósito claramente definido, como es el caso de la UATx, posibilita que las políticas educativas no varíen de administración a administración o de un Plan de Desarrollo a otro, de ahí la importancia de contar con un modelo que guíe el quehacer de las instituciones educativas en general.

Estos principios deben orientar las políticas académicas, de investigación, de difusión, tareas centrales de las universidades, pero además las políticas de admisión, laborales, de gestión, culturales, que queden plasmados en los documentos normativos y en el trato entre todos los integrantes de una comunidad educativa, dando lugar a la atmosfera que envuelve a la institución, por eso adquiere un carácter transversal que se difumina, se trasmite por todo el ambiente educativo y que se aprende y percibe como valores y actitud que rigen la conducta de la institución.

Conclusiones

En conclusión, ante el complejo panorama que vive el ser humano del siglo XXI, el currículum universitario deberá tener presente, en su acción educativa, la formación ética de sus estudiantes, *“en todas las áreas del conocimiento, interdisciplinarias y actuantes como dinamizadora de la realidad, que al ser sistémica, se ve impactada, atravesada por esos valores educativos, estimuladores de la potenciación de la persona a quien llena de sentido por servir de foco orientador al educando y al educador”* (Ferrini, 1997,p.5), con la intención de establecer un andamiaje que consolide a la sociedad actual, fortaleciendo un mundo más humano.

No se trata de ser solamente un ser humano analítico, comprensivo, crítico y otras cualidades más, se trata del ser humano en su compleja y amplia diversidad y con una relación específica con la naturaleza que lleve a reflexionar sobre las relaciones de dominio que ha establecido y al deterioro al que la hemos llegado.

En consecuencia el constructo de transversalidad en el currículum formal, requiere una visión filosófica – antropológica, epistemológica que de fundamento y sentido



ISSN: 2448-6574

al quehacer educativo y una visión de política educativa que concrete dichas dimensiones.

Partiendo de la educabilidad humana como una de sus características primordiales, la formación en temas transversales apuesta a la configuración de nuevas formas de pensar lo humano y romper con los paradigmas esencialistas que deshumanizan y por lo tanto, instrumentalizan a la educación y al sujeto educado.

La última conclusión se relaciona directamente con el caso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, en donde la transversalidad en el currículum la imprime el enfoque humanista, delimitado en las veintidós competencias genéricas que se retoman en el perfil de egreso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bárcena, F y Mélich, J. (2000). La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad. España: Paidós Ibérica

Bárcena, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. España: Paidós

Ferrini, R. La transversalidad del currículum. Revista electrónica Sinéctica, [en línea] num. 11. Julio-diciembre 1997, pp. 1-9.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99826037002>

Fullat, O. (2001). Antropología y Educación. Puebla, México: Lupus Magister

Fullat, O. (2008). Filosofía de la educación. España. Editorial Síntesis

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris: UNESCO.

Tedesco, Operti y Amadio. (2013). Porqué importa hoy el debate curricular. Ginebra: UNESCO

UATx. (2012). Modelo Humanista Integrador basado en Competencias

Vargas, G. (2003). Tratado de epistemología. Colombia: Sociedad de San Pablo

Villacaña, J. (1991). Los caminos de la reflexión. Historia de la filosofía I. España: Secretaria de Publicaciones de Murcia

Melich, J (2010). Ética de la compasión. España: Herder.