

ELEMENTOS TEÓRICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE FORMACIÓN TRANSVERSAL

THEORETICAL ELEMENTS FOR THE CONSTRUCTION OF A TRANSVERSAL TRAINING MODEL

Deicy Correa Mosquera*
Francisco Alberto Pérez Piñón**

Recibido: Enero 11, 2022

Aceptado: Abril 27, 2022

Tipo de Artículo: Reflexión derivada de investigación

* Magíster en Educación de la Universidad Santiago de Cali. Actualmente es estudiante de Doctorado en el programa de Educación, Artes y Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México).
melocorrea06@hotmail.com
0000-0003-3904-1419

** Doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico de la Habana Cuba. Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México).
aperezp@uach.mx
0000-0003-4316-6484

Cómo citar este artículo:
Correa, M. D. & Perez, P. F. (2022). Elementos Teóricos para la construcción de un Modelo de Formación Transversal. *Revista PACA* 12, pp. 75-86

Resumen: Este artículo tiene el propósito de describir y analizar los principios teóricos de un Modelo de Formación transversal para el nivel de postgrado, susceptibles de generar nuevos contextos de formación posgraduada y ofrecer nuevos modos de enseñanza-aprendizaje de la investigación. En este sentido, propone nuevas formas de organización curricular, modalidades pedagógicas y modos de evaluación para redimensionar la práctica investigativa en el nivel de posgrado. Teóricamente se basa en el principio de transversalidad, clave para la fundamentación de nuevos procesos formativos en la educación superior. Metodológicamente integra de manera sistémica componentes internos y externos: los componentes internos se refieren al currículo, la pedagogía y la evaluación; los componentes externos (político, social, cultural, económico) se relacionan con las determinaciones de las bases sociales.

El modelo de formación transversal que aquí se propone es en sí una hipótesis sobre las posibles realizaciones de nuevas modalidades de formación en la investigación e integra dos niveles de análisis: el macronivel, relacionado con aspectos de la política educativa internacional; y el micro nivel, relacionado con las políticas institucionales que recontextualizan los discursos del macronivel y los convierten en prácticas en los diferentes contextos institucionales. Procedimentalmente, el Modelo de Formación Transversal se expresa en prácticas pedagógicas socializadas, participativas y colaborativas,

esenciales para redimensionar las prácticas investigativas de los actores académicos institucionales (profesores, estudiantes), y hacer de la investigación en los posgrados un principio centrado en comunidades investigativas.

Palabras clave: modelo de formación, transversalidad, transdisciplinariedad, flexibilidad, currículo y pedagogía.

Abstract: This paper has the purpose of describing and analyzing the theoretical principles of a Transversal Training Model for the postgraduate level, capable of generating new postgraduate training contexts and offering new ways of teaching-learning research. In this sense, it proposes new forms of curriculum organization, and pedagogic and evaluative modalities in order to resize the research practice at the postgraduate level. Theoretically, it is based on the principle of transversality, key to the foundation of new training processes in higher education. Methodologically, it systematically integrates internal and external components: The internal components refer to the curriculum, pedagogy and evaluation. The external components (political, social, cultural, economic) are related to the determinations of the social bases.

The transversal training model, which is proposed here, is in itself a hypothesis about the possible achievements of new training modalities in research and integrates two levels of analysis: the macro level related to aspects of international educational policy and the micro level, related to the institutional policies that recontextualize the discourses of the macro level, and turn them into practices in the different institutional contexts. Procedurally, the Transversal Training Model is expressed in socialized, participatory, and collaborative pedagogical practices, essential to resize the investigative practices of institutional academic actors (professors, students), and make postgraduate research a principle focused on research communities.

Keywords: training Model, Transversality, transdisciplinarity, flexibility, curriculum, pedagogy.

Introducción

Este artículo desarrolla la propuesta de un modelo de formación fundamentado en el principio de transversalidad. El modelo articula de manera flexible sus tres componentes intrínsecos o internos –currículo, pedagogía y evaluación– con los componentes externos o contextuales (político, sociocultural, económico). También integra dos niveles de análisis: el relacionado con los macro aspectos de la política educativa internacional y nacional, y los micro aspectos, relacionados con la forma

como las instituciones recuperan los discursos de dicha política y los convierten en prácticas en los diferentes contextos de una institución.

Metodológicamente el modelo se orienta a

1. Reconceptualizar las prácticas y discursos que configuran los procesos formativos institucionales clásicos o tradicionales de los actores educativos básicos, los profesores, los cuales, por lo general, presentan grandes resistencias al cambio.
2. Proponer nuevas formas de comunicación e interacción en las prácticas de investigación y desarrollo de la docencia; y
3. Generar nuevos procesos de investigación colegiada, orientados al fortalecimiento de la comprensión y solución de problemas teóricos y contextuales.

En este escenario se configuran nuevas prácticas de investigación mediadas por principios de comunicación flexibles, en las cuales sea posible: a) realizar proyectos de investigación transversales o integrados; b) enfrentar la complejidad del conocimiento de manera socializada y participativa; c) crear escuelas de pensamiento centradas en teorías y enfoques relevantes para la investigación colegiada; y d) integrar el pensamiento transversal con formas de organización epistémica transdisciplinarias. En términos generales, la investigación que se deriva de un modelo de formación transversal es una práctica socializada y colaborativa, en la cual la unidad organizativa es el equipo de investigación.

Transversalidad y nuevos modelos de formación

El estudio de los modelos formativos no es un fenómeno reciente en el campo de la educación. La escuela como institución social ha evolucionado al tenor del desarrollo de la sociedad. Esto significa que los modelos de formación son la expresión de cambios en las bases socioeducativas de un país. En el caso de la educación superior, la autonomía universitaria ha hecho posible la proliferación de modelos de formación de pregrado y postgrado, los cuales en su mayoría están centrados en la especialidad de las disciplinas (Gibbons et al., 1997; Díaz Villa, 2007). Esto ha producido una cultura de aislamiento del aprendizaje y, en el caso de los postgrados, de aislamiento y fragmentación de la investigación. Esto se debe a que las instituciones emprenden reformas curriculares sin poseer una

teoría curricular sistémica basada en la integración, que las oriente, o simplemente adaptan a los enfoques formativos intrínsecos a las normas del Estado que regulan exhaustivamente aspectos procedimentales en materia de formación e investigación sin velar por el fomento de una cultura que haga de la investigación colegiada, participativa y colaborativa, un principio potenciador de la producción de conocimiento científico y tecnológico nacional. Esto se observa en los resultados investigativos de los posgrados, que responden básicamente a intereses individuales y credencialistas, y no representan para la institución ni para la comunidad académica el desarrollo y potenciación de una cultura de la investigación integrada y transversal. La mayoría de las investigaciones de los posgrados son aisladas, individualizadas, microscópicas y se consideran más como un requisito de grado que como un aporte al conocimiento.

Es sabido que la cultura curricular de las universidades ha estado influenciada por modelos foráneos. Cuando examinamos su quehacer curricular observamos que estas instituciones no han podido escapar a la influencia que desde la segunda mitad del siglo XX se produjo en materia de desarrollo curricular en América Latina, a la luz del impacto causado por las perspectivas curriculares de inspiración norteamericana. Es así como el modelo tyleriano se convirtió en un paradigma curricular en América Latina. Tyler (1973) y Taba (1974) fueron los autores que impusieron su modelo basado en objetivos conductuales. Este se caracterizó por centrarse en la definición de objetivos, la selección de experiencias, su organización y su evaluación. La influencia de Tyler, Taba y de otros autores como Bloom, fue seguida por algunos autores mexicanos (Glazman y de Ibarrola, 1978; Arredondo, 1981; Díaz Barriga, 1990; Díaz Barriga, 1996 y Arnaz, 1998). Los autores Ángel Díaz Barriga y Frida Díaz Barriga pueden considerarse paradigmáticos en el diseño curricular instrumental en América Latina y, si bien han contribuido desde la racionalidad técnica a construir modelos paramétricos de diseño curricular, no han facilitado el desarrollo de una cultura curricular crítica que tenga efectos en las formas de organización del conocimiento, las cuales permanecen ancladas en el asignaturismo, inclusive en el nivel de posgrado. Es posible argumentar que aún hoy, en muchas instituciones de América Latina, estos autores son fuente bibliográfica básica en los procesos curriculares de las instituciones educativas, especialmente las de educación superior (Díaz y Correa, 2018).

Sin embargo, los tradicionales modelos de formación centrados en la singularidad de las disciplinas o en la especialización per se, han dado paso a modelos fundamentados en otros enfoques vinculados a la inter y la transdisciplinariedad. El concepto que ha surgido a la luz de las transformaciones del conocimiento es el de transversalidad (Nicolescu, 2006; Beane, 2005; Stenhouse, 1984). Este concepto tiene sus fuentes en varios campos, especialmente el filosófico, que asocia el derrumbamiento del pensamiento moderno, centrado en la racionalidad y singularidad de los campos y las disciplinas, con el surgimiento de nuevas formas de pensamiento transversal, que invocan la flexibilidad, el debilitamiento de los límites, la hibridez y la pluralidad como principios culturales dominantes.

A pesar de la retórica de la transformación de los procesos formativos en la universidad, centrados en los postgrados en la investigación, el paradigma formativo en este nivel se ha caracterizado, y aún se caracteriza, por poseer una estructura organizativa rígida de tipo disciplinario, así como cierta cultura enciclopédica que poco impacto tiene en la interiorización por el estudiante de la cultura investigativa. Este no es un asunto que dependa de la voluntad de las instituciones, sino que hace parte de la manera como las bases sociales de la modernidad incidieron en la organización jerarquizada del conocimiento. Por esto, el modelo formativo de los postgrados se ha concebido para internalizar y reproducir un conocimiento especializado de tipo disciplinario, fragmentado y, como plantea Lanz (2003) “fundado en la razón científica y en la verdad objetiva” (p. 126).

El predominio de un modelo formativo de carácter instrumental en los estudios de posgrados regulados por la organización disciplinaria (Díaz y Correa, 2018; Morelli, 2013) representa el mantenimiento de las fronteras de las disciplinas, y se despliega en una práctica pedagógica individualizada para cada profesor, moldeada por la racionalidad explícita de un currículo agregado de contenidos, seminarios, actividades, trabajos, evaluaciones. Dicho currículo se asume como la representación de las fronteras disciplinarias, las cuales, con sus propios lenguajes y conceptos, “tiende a aislar a cada disciplina en relación con las otras, así como en relación con los propios problemas que entrelazan la realidad como un todo” (Rama, 2007, p. 25). Esto se expresa en una práctica pedagógica aislada, que hace que cada profesor presente los contenidos pertinentes de su seminario sin relación con otros seminarios. La fragmentación

curricular también se expresa en la permanente repetición de contenidos, y trasciende al campo de la investigación, que tiene el mismo problema de su fragmentación, ya que, independientemente de que un proyecto se adscriba a una u otra área de investigación, termina convirtiéndose en un proyecto solitario realizado por un estudiante aislado en su profunda soledad investigativa. Esto significa que no existe el principio de integración en el proceso de investigación y que esta no tiene mayor desarrollo en la propuesta de proyectos colegiados, basados en enfoques socializados, compartidos, y mucho menos, transversales.

El siglo XXI ha generado una diversidad de problemas que hoy tienen un comportamiento sistémico o transversal. Ellos no pueden seguir siendo objeto de estudios disciplinares aislados y jerarquizados. Pensemos en las pandemias, en la pobreza, la desnutrición, las migraciones de individuos y grupos sin patria, en las exclusiones de género, el calentamiento ambiental, el cambio climático, etc. Se requiere el diálogo inter y transdisciplinario entre los diferentes campos epistémicos para lograr resolver dichos problemas. Esto significa dar un vuelco grande al proceso formativo en la universidad, tanto en materia formativa como investigativa. El requerimiento básico para lograr esta transformación desborda el simple sentido voluntarista, y plantea la necesidad de transformar las relaciones entre la organización académica y la organización curricular.

80

De allí la importancia que tiene construir un modelo de formación transversal para producir una nueva cultura curricular en los postgrados, construcción que desarrolle de manera colegiada las competencias investigativa, discursiva, epistémica, y textual de los futuros postgraduados. Esta nueva cultura se fundamenta en formas alternativas de organización de la investigación socializada, generatrices de comunidades epistémicas y, en consecuencia, de escuelas de pensamiento.

Concepto de Modelo de Formación Transversal

Un modelo hace referencia a la aplicabilidad de sistemas conceptuales abstractos a la experiencia. De acuerdo con Ferreyra (2011) “mientras que la delimitación de los conceptos es a priori, la aplicación de cualquier concepto (en) particular a una dada experiencia (en) particular es hipotética” (p. 2). Este punto de vista fue retomado por Badiou (1968) para su producción del concepto de modelo.

Desde la perspectiva de Badiou (1968), todo modelo obedece a conceptos que poseen una denotación específica y se aplican a algo dado (contextos, prácticas, etc.) Un modelo puede considerarse un principio descriptivo de un objeto, proceso o actividad que está regulada por algunas categorías conceptuales. Badiou (1968) define el modelo como un objeto artificial porque es controlable. Un modelo posee una existencia teórica y formal; organiza sobre estructuras y simula una realidad y la describe y explica a través de conceptos.

Ahora bien, los conceptos constitutivos de un modelo pueden describir e interpretar hechos. Esto no significa, sin embargo, que haya una equivalencia entre los conceptos del modelo y los hechos que describe o explica. Esto debido a que los conceptos de un modelo no parten de la experiencia, sino que sirven para describirla y explicarla. Así, por ejemplo, el conocimiento de los procesos y prácticas de formación puede representarse por modelos que sirven para describir dichos procesos y prácticas.

En síntesis, el concepto de modelo es clave para comprender las relaciones entre una propuesta teórica y sus posibles realizaciones. En este caso se trata de construir un modelo de formación transversal, el cual puede considerarse no solo como un sistema conceptual abstracto, sino como una hipótesis sobre el acontecer de nuevas modalidades de formación postgraduada.

La transversalidad y transdisciplinariedad en el Modelo de Formación Transversal

Transdisciplinariedad y transversalidad se han convertido en dos conceptos relevantes para describir y explicar el acontecer del conocimiento en el siglo XXI. La ruptura de estos conceptos con el pensamiento jerárquico de las disciplinas dio origen a formas de organización del conocimiento y de la investigación horizontales que integran diversos campos y discursos, y han dado origen a prácticas de investigación mediadas por métodos abiertos e híbridos y decisiones colegiadas. El nuevo acontecimiento epistémico de la transdisciplinariedad ha tenido implicaciones en la formación dado que, como plantea Castro (2007) “vivimos en un mundo que ya no puede ser entendido sobre la base de saberes analíticos, que ven la realidad de forma compartimentada y fragmentada” (p. 86).

En coherencia con esta perspectiva, es posible pensar en un modelo de formación que responda a la articulación de las disciplinas y campos de conocimiento que en la universidad se han fragmentado. En el caso de las ciencias humanas se ha corrido igual suerte en todos los niveles de formación universitaria. De allí la necesidad de recuperar su integración, estableciendo nexos, vínculos y redes entre sus diversos objetos. Es aquí donde la perspectiva transdisciplinaria se considera indispensable para producir una comprensión global de diversos niveles de realidad.

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. La propuesta de Deleuze y Guattari (1988) está orientada a producir un nuevo tipo de organización basado en el denominado *paradigma rizomático*. Este paradigma remite a la multiplicidad de una estructura. Para Deleuze y Guattari (1988) el rizoma es una metáfora de la discontinuidad y de la no jerarquía. 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).

En coherencia con los principios del pensamiento rizomático y con la perspectiva transdisciplinaria podemos formular nuevas prácticas formativas que estén inspiradas en la transversalidad, la cual remite a la pluralidad, la articulación, y la interacción permanente entre los conceptos y discursos de campos que antes se consideraban vedados entre sí. En este sentido, se plantea la posibilidad de que las estructuras organizativas del conocimiento en la universidad obedezcan al principio de transversalidad. De esta manera, el proceso formativo no estaría basado en currículos cerrados, seriados, jerarquizados, sino a currículos abiertos, en los cuales se configuran contenidos en red que desbordan los límites de un solo programa. También se permitiría a la luz de los principios, rizomático y de transversalidad, que los estudiantes accedan a diferentes formas de producción de conocimiento que impliquen el diálogo de diferentes epistemes. Esto es lo que en la literatura transdisciplinaria se ha conocido como “diálogo de saberes”.

La transdisciplinariedad, al favorecer el juego de la transversalidad, favorece también la transversalidad del pensamiento, de la razón. En este sentido, la propuesta de procesos formativos transversales está

inspirada en la configuración de un pensamiento menos racionalista y más centrado en la razón. El juego de pensar “a través de”, “más allá”, “entre” las diversas disciplinas que configuran los campos epistémicos modernos remite al ejercicio de la “razón transversal” “para articular diferencias, tejer conexiones e incitar confrontaciones y cambios” entre los conceptos de los discursos disciplinarios y no disciplinarios que hoy circulan en la universidad. La razón transversal, como la denomina Welsch, citado por Pöppel (2000), permite “recorrer, de forma horizontal, las distintas racionalidades autónomas; buscar campos de acción que tengan en común; preguntar por los fundamentos; disolver la idea de las racionalidades como mónadas, pero, a la par, percibir, nombrar y ayudar a definir antagonismos o heterogeneidades donde de hecho aparecen” (p. 43).

En coherencia con estos planteamientos, el modelo transversal que se propone implica superar la fragmentación de la formación, el debilitamiento de los límites entre los contenidos de los programas de postgrado y ampliar el marco de articulación entre las áreas que los conforman.

Si la transversalidad en los programas es la fuente de transformación de los aislamientos entre los contenidos seleccionados en el currículo, ella se expresa igualmente en nuevas formas de acción e interacción pedagógicas. De allí la relevancia que pueden tener en el postgrado los nuevos contextos de investigación, los medios e instrumentos adecuados para la formación investigativa y las estrategias comunicativas para el redimensionamiento de la interacción entre profesores y estudiantes.

El Modelo de Formación Transversal se basa en las siguientes estrategias:

- a. Integración de los principios, contextos y prácticas de investigación entre los campos de conocimiento. Esto significa hacer de la investigación un principio organizativo que recupera la integración de campos de conocimiento.
- b. Integración en el currículo de problemas concretos susceptibles de estudio transversal. Esto favorece la transversalidad de la investigación, la comprensión e interpretación de los problemas y su posible solución de manera socializada.

- c. 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 contextuales, y
- d. Desarrollo creciente de las competencias que subyacen a la investigación (epistémica, discursiva y textual).

Es dentro de ese conjunto de transformaciones como debe entenderse la transversalidad del Modelo y la producción de nuevas perspectivas investigativas, fundamentadas en la generación de nuevos contextos de interacción, que promuevan el acceso comprensivo al conocimiento y a la solución de problemas.

Conclusiones

En este artículo se ha planteado no solo el concepto de modelo de formación transversal sino, también, una propuesta orientada a la transformación de la morfología curricular y pedagógica de los posgrados a partir de la fundamentación teórica y metodológica de la transversalidad. La puesta en escena de nuevas propuestas formativas para los posgrados es un reto a las tradicionales formas de organización del conocimiento y de la investigación. Lo que aquí se ha presentado tiene un único y exclusivo interés: transformar los modelos formativos e investigativos de los posgrados, los cuales no han transformado su organización curricular, ya sea por la inercia de las instituciones, ya sea por el peso de la normatividad gubernamental en materia de formación en la educación superior. De hecho, debatir sobre formas organizativas alternativas a las tradicionales maneras de hacer currículo implica abrir las instituciones de educación superior a la posibilidad de replantear el currículo universitario que ha sido desbordado por modos de acceso al conocimiento flexibles, sistémicos y transversales. El artículo significa un reto que debe ser planteado si se quiere que el posgrado deje de ser un principio credencialista y se convierta en un promotor de nuevas culturas investigativas. Más que una intención debe ser parte de la responsabilidad universitaria para asumir los cambios que ha traído el siglo XXI.

Referencias Bibliográficas

- Arnaz, J. (1981). *La planeación curricular*. México: Trillas.
- Arredondo, V. (1981). Algunas tendencias en investigación sobre currículum. Comisión Técnica sobre Desarrollo Curricular. Documento Base I. Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- Badiou, A. (1972). *El concepto de Modelo. Bases para una Epistemología Materialista de las Matemáticas*. Editorial. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Beane, J. (2005). *La integración del currículo. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Ediciones Morata.
- Castro, G. S. (2007). “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En Castro-G. S y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. París: Editorial Pre- textos.
- Díaz Barriga, A. (1996). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Editorial Trillas.
- Díaz Barriga, F., Lule, M. Rojas, S. y Saad, S. (1990). *Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior*. México: Trillas.
- Díaz Villa, M. y Correa Mosquera, D. (2018). *El diseño curricular en la formación de docentes en la primera infancia: Un estudio comparativo*. Santiago de Cali: Editorial USC.
- Ferreya, A. (2011). “De C. I. Lewis a Alain Badiou en torno al concepto de Modelo”. VIII Jornadas de Investigación en Filosofía, 27 al 29 de abril de 2011. file:///C:/Users/Administrador.LAPTOP-MN15GHUQ/Downloads/335659-159030-2-PB%20(4).pdf
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowothy, H., Schwartzman, S., Scott, P., y Trow M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Glazman, R. y de Ibarrola, M. (1978). *Planes de Estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular*. México: Editorial Nueva Imagen. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1353/ev.1353.pdf
- Lanz, C. S. (2003). “La formación Científica en los estudios de posgrados”. *Algunas premisas constitutivas, espacio abierto*. Vol. 12, No. 1, pp. 121-136.
- Morelli, S. (2003). *El currículo universitario. Sobre la política y la academia. Las demandas y las reformas*. Buenos Aires: Editorial Laborde.
- Nicolescu, B. (s.a.). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Mónaco: Du Rocher.
- Pöppel, H. (2000). *La Razón Transversal. La posición de Wolfgang Welsch en el enfrentamiento entre modernidad y postmodernidad*. Conferencia

dictada en la universidad de Antioquia. Medellín. Colombia. Recuperado de: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12719/1/PoppelHubert_2001_RazonTransversalPosicion.pdf

Rama, C. (2007). *Los posgrados de América Latina en la sociedad del conocimiento*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/259812222_Los_postgrados_de_America_Latina_en_la_sociedad_del_conocimiento

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.

Taba, H. (1974). *La elaboración del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel, S.A. (El original fue publicado en 1962).

Tyler, R. W. (1973). *Principios Básicos de Currículo e Instrucción*. Buenos Aires: Editorial Troquel. S. A. (Originalmente publicado en 1949).