

Visión Docente Con-Ciencia

TEMAS UNIVERSITARIOS

Año VIII No. 43 Julio-Agosto de 2008

**C.E.U. Arkos
La Universidad Vallartense**

17
Años
Educando

CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
ARKOS
CEU
A
PUERTO VALLARTA, JALISCO
"Educar es formar Hombres Libres"

Francisco I. Madero No. 529
Col. Emiliano Zapata
Puerto Vallarta, Jal.
Tel. (322)222-3538 / 222-0588
www.ceuarkos.com

Visión Docente Con-Ciencia

CONTENIDO

Presentación.....	pág. 3
La investigación-acción. Su historia.....	pág. 5
<i>Dr. René Barbier</i>	
Reflexiones sobre un modelo actual de enseñanza con un enfoque transdisciplinario	pág. 14
<i>Lic. Erasmo Cid Ramírez</i>	
Transdisciplinariedad de las ideas a la práctica	pág. 21
<i>M.C.E. Ana Cecilia Espinosa Martínez</i>	
Cómo nos relacionamos con las problemáticas de la ciudad. Experiencias en los seminarios de tesis	pág. 32
<i>Lic. Jezabel Casella Peyrat</i>	
<i>Mtra. Ana Cecilia Espinosa Martínez</i>	
Poemas	pág. 37
<i>Armando Martínez Solís y José Rodríguez Llamas</i>	
Portada: <i>Se va</i> - Artista Plástica: <i>Jimena Odetti</i>	
Fotografía: <i>Pascal Galvani</i>	



DIRECTORIO

Ing. Eduardo Espinosa Herrera. Director General.
dirgeneral@ceuarkos.com

Ing. Alejandra Espinosa Martínez. Jefe de Redacción.
info@ceuarkos.com

M.C.E. Ana Cecilia Espinosa Martínez. Jefe de Edición.
sdacademico@ceuarkos.com
Isdel Tacuba Pillado. Asistente.
izdelt@gmail.com

NORMAS EDITORIALES

La serie de cuadernos Visión Docente Con-Ciencia, pretende ser un espacio donde los que viven la experiencia de la educación superior, puedan difundir sus trabajos, investigaciones, reflexiones y experiencias.

Los trabajos deberán ser originales e inéditos y enviarse a:

Universidad Arkos

M.C.E. Ana Cecilia Espinosa Martínez

Francisco I. Madero 529

Col. Emiliano Zapata.

Puerto Vallarta, Jal.

Tels. (3) 2223538 y 2220588

E-Mail: sdacademico@ceuarkos.com

E-Mail: ceuarkos@hotmail.com

O entregarse a:

M. en C.E. Ana Cecilia Espinosa Martínez

I.B.Q. Alejandra Espinosa Martínez

En las instalaciones que ocupa la dirección de la Universidad Arkos.



Los escritos se turnarán al Comité Editorial, quien se encargará de revisar y dictaminar sobre los mismos, y cuyo resultado será enviado a su vez a los autores. En caso de resultar positivo el dictamen, y el trabajo sea publicado, se obsequiará a los autores tres ejemplares.

* Los trabajos deberán presentarse en original y copia, a doble espacio y en papel tamaño carta, dejando un margen de tres centímetros de cada lado y el uso de guiones al final del renglón, excepto en los cortes de palabra. También se recibirán trabajos en disco en formato de 3½ en Word para Windows.

* Cada trabajo tendrá una hoja de presentación conteniendo los siguientes datos:

* Título del trabajo, lo más concreto y explícito posible.

* Nombre del o los autores, con una breve referencia académica o de trabajo.

* Domicilio y teléfono de los autores

* En caso de ser una elaboración institucional, hay que referir el nombre y domicilio de la institución de procedencia.

* La redacción deberá apegarse a las normas de la real academia de la lengua.

* Al final se anotarán los agradecimientos, citas bibliográficas y bibliografía.

* Deberá contener todos los elementos de una ficha bibliográfica.

* La bibliografía se anotará en orden alfabético.

* Los artículos son responsabilidad del autor.

Impreso en el Centro de Estudios Universitarios Arkos

Francisco I. Madero 529, Col. E. Zapata
Puerto Vallarta, Jal.

Julio de 2008. Tiraje: 500 ejemplares.

Reserva: 04-2007-072416515700-102



Presentación

Por: Ana Cecilia Espinosa Martínez

La edición número cuarenta y tres enmarca el inicio del octavo año de Visión Docente Con-Ciencia y para celebrarlo contamos con la participación del Doctor René Barbier, sociólogo y profesor emérito de las universidades en ciencias de la educación, quien se ha interesado desde hace más de veinte años por la investigación-acción en educación. Con este importante investigador, responsable, entre otras actividades, del Centro de Investigación sobre el Imaginario Social y la Educación (CRISE) en la Universidad París 8, y quien recientemente creó el "Institut Supérieur des Sagesses du Monde" que ofrece seminarios y cursos a distancia sobre filosofía de la educación y sabiduría mundial tradicional, asistimos a la presentación del método de la investigación-acción que se caracteriza por una acción deliberada de transformación de la realidad dado que busca "un objetivo doble: transformar la realidad y producir conocimientos concernientes a esas transformaciones."

Barbier nos advierte que una concepción clásica de la investigación-acción consiste en pensar que esta metodología nueva no es más que una prolongación de la investigación tradicional en ciencias sociales. No obstante existe otra concepción más radical que se abre a una revolución epistemológica amplia, aún en exploración.

Por ello para el autor su texto apunta a mostrar la pertinencia de esta segunda perspectiva. "La investigación-acción no es una transformación simple y metodológica de la sociología clásica. Ella expresa, por el contrario, una transformación verdadera de la manera de concebir y de hacer la investigación en ciencias humanas.

Veremos que según esta vía, la Investigación-Acción desemboca en una nueva postura y una nueva inscripción del investigador en la sociedad, por el reconocimiento de una competencia de la

investigación de practicantes de lo social."



Por su parte, el Lic. Erasmo Cid Ramírez, comparte sus "Reflexiones sobre un modelo actual de enseñanza con enfoque transdisciplinario". Concluye que la educación es siempre una obra inacabada, una tarea siempre en proceso y que "porque asistimos, como generación en turno, como protagonistas y testigos a una época en la que la humanidad se enfrenta a problemas extraordinarios y presenta sensibles interrogantes que demandan nuevas respuestas, es necesario contribuir a la construcción de un nuevo concepto

de sociedad y de ciudadano si queremos responder al problema que plantea la planetarización. Parte de nuestra contribución podría ubicarse a través de la puesta en práctica de un nuevo modelo educativo (transdisciplinario) que retome el necesario sentido de identidad del hombre con su origen, con sus semejantes, con su entorno local, global y con el cosmos, así como con el obligado sentido de la comprensión humana, a través de los siete principios de la complejidad y bajo la proyección transdisciplinaria."

Más tarde, en "Transdisciplinarietà, de las ideas a la práctica" de la Maestra Ana Cecilia Espinosa, nos adentramos a la revisión, desde la perspectiva de la autora, del paso del ideal teórico de un modelo transdisciplinario para la universidad hacia la práctica del mismo en una institución educativa concreta: el CEUArkos de Puerto Vallarta, Jal., México.

Los ensayos de Espinosa y Cid Ramírez se enmarcan en el contexto de los trabajos realizados en el Primer Taller Piloto Transdisciplinario del C.E.U.Arkos, iniciado en el año 2007.

En esta edición contamos también con un artículo alusivo a la experiencia desarrollada por miembros del taller transdisciplinario de la universidad para acompañar los seminarios de tesis. El texto de Casella y Espinosa describe uno de los ejercicios llevados a cabo en los seminarios citados para acercar al alumnado a las problemáticas que aquejan a la comunidad. Señalan que "Como institución creemos que debemos brindar a nuestros alumnos las herramientas necesarias para interpelar la realidad, considerando que es compleja y abordándola como un proceso dinámico. Desde esta perspectiva podemos sostener que no sólo padecemos la realidad (actitud pasiva) sino que la hacemos (actitud activa). Y es en ese descubrimiento de la realidad que la praxis universitaria cobra sentido."

En otro orden de ideas, a través de la pluma de Ángel Armando Martínez y José Rodríguez, entramos al ámbito de la poesía. Los autores recogen en sus letras el humano cuestionamiento sobre la libertad y su contraste "con la doliente realidad".

Por último, deseamos externar a nuestros colaboradores y a usted, amable lector, un sincero agradecimiento por su compañía e interés a través de estos años de trabajo editorial.



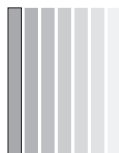
"Se va" | Oleo s/ tela, 90x120 cm

Artista plástica: Jimena Odetti.



La investigación-acción. Su historia

Por: Dr. René Barbier



“A fuerza de transponer lo esencial en nombre de la urgencia, acabamos por olvidar la urgencia de lo esencial”.

(Hadj Garum O’rin)

Introducción.

Es después de más de cincuenta años de una perspectiva específica en ciencias sociales que el nombre de investigación-acción emerge y es desarrollado en el mundo, particularmente en los Estados Unidos de América. En 1986, durante un coloquio en el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (I.N.R.P.) los investigadores proveyeron la definición siguiente: "Se trata de investigaciones en las cuales hay una acción deliberada de transformación de la realidad; investigaciones que tienen un objetivo doble:

transformar la realidad y producir conocimientos concernientes a esas transformaciones" (Hugon y Seibel, 1988, p. 13)

Una concepción clásica de la investigación-acción consiste en pensar que esta metodología nueva no es más que una prolongación de la investigación tradicional en ciencias sociales.

No obstante existe otra concepción más radical que se abre a una revolución epistemológica amplia aún en exploración.

Este texto apunta a mostrar la pertinencia de esta segunda perspectiva. La investigación-acción no es una transformación simple y metodológica de la sociología clásica. Ella expresa, por el contrario, una transformación verdadera de la manera de concebir y de hacer la investigación en ciencias humanas.

Veremos que según esta vía, la Investigación-Acción desemboca en una nueva postura y una nueva inscripción del investigador en la sociedad, por el reconocimiento de una competencia de la investigación de practicantes de lo social. Así, la Investigación-Acción deviene en existencial y acepta inquirir o preguntar por el sitio del hombre en la naturaleza y de la acción organizada por él para darle sentido.

La I-A se define como dentro de una visión compleja de la vida humana asumida como una totalidad dinámica y no se defiende más ante la relación de lo desconocido que descubre la finitud de toda existencia. La Investigación-Acción puede afirmarse como transpersonal, busca sobrepasar, integrándolas, las especificidades teóricas de las ciencias antro-po-sociales y los diferentes sistemas de sensibilidades e inteligibilidades propuestos por las culturas del mundo.



¹ René Barbier es doctor en sociología y profesor emérito de las universidades en ciencias de la educación, se interesa desde hace más de veinte años por la investigación-acción en educación. Es responsable de las formaciones de los últimos años de la enseñanza media en ciencias de la educación, del diploma universitario de formadores de adultos y del Centro de Investigación sobre el Imaginario Social y la Educación (CRISE) en la universidad París 8. Recientemente ha creado el "Institut Supérieur des Sagesses du Monde" donde seminarios y cursos a distancia sobre filosofía de la educación y sabiduría mundial tradicional pueden encontrarse en: <http://www.barbier-rd.nom.fr/>

*Traducción al español: Ana Cecilia Espinosa Martínez.



Entrar en una investigación-acción bajo este ángulo nos obliga a recorrer vías diversas de conocimiento y hablar una lengua científica dotada de un cierto poliglotismo. La aproximación multireferencial de los acontecimientos, situaciones, y prácticas individuales y sociales (Ardoino / Barbier, 1993) constituye la referencia superior.

El investigador en Investigación-Acción no se puede ya definir simplemente como un 'sociólogo' o 'psico-sociólogo', su competencia plural sobrepasa considerablemente el tipo de clasificación monodisciplinaria ligada a un pensamiento que Kurt Lewin llamaba aristotélico. En el curso de su práctica, el investigador es a veces sociólogo o psico-sociólogo, filósofo o historiador, economista o inventor o militante, etc.; descubre las regiones del conocimiento de un pensamiento galiléico aceptado en su plenitud significativa.

El investigador juega entonces su juego profesional en una dialéctica que articula sin cesar la implicación y la distanciamiento, la afectividad y la racionalidad, la simbología y lo imaginario, la meditación y el desafío, la autofomación y la heteroformación, la ciencia y el arte.

El investigador de la I-A no es ni agente de una institución, ni actor de una organización, tampoco un individuo sin pertenencia social, por el contrario, acepta, eventualmente, sus diferentes roles en ciertos momentos de su acción y de su reflexión.

Es ante todo, un sujeto autónomo y más aún, un autor de su práctica y de su discurso. Los procesos de autorización -devenir en su propio autor- según Jaques Adoirno (Educación y política, 1977) le conducen con los otros, a producir en la incompletud, un grupo-sujeto, en el que entrecruzan los conflictos y lo imprevisto de la vida democrática. En esto, la I-A es eminentemente pedagógica y política. Ella sirve a la educación del hombre ciudadano, social, para organizar la existencia colectiva de la ciudad. Es por excelencia del orden de la formación, es decir, de un proceso de creación de formas simbólicas interiorizadas, animadas por el sentido de desarrollo del potencial humano.

Apostemos que podremos dar a entender, a los estudiantes de la enseñanza media en ciencias sociales

como a nuestros colegas sociales de 'apertura interdisciplinaria, nuestra concepción radical de la investigación-acción en las páginas siguientes.



Historia de la Investigación-Acción

Es difícil comprender los desarrollos actuales de la investigación-acción sin volver hacia sus fundamentos históricos (Hess, 1983). Sin atarse a la fase arcaica de la investigación-acción, dos periodos se libran, en función de su proceso de radicalización epistemológica.

- * El periodo, más americano, de emergencia y consolidación entre los años que preceden a la segunda guerra mundial y los años de 1960.
- * El periodo de radicalización política y existencial, más europeo y canadiense, después del fin de los años sesenta hasta nuestros días.

1. El periodo de emergencia y consolidación

Como toda disciplina científica, la investigación-acción no nace espontáneamente. Ella hunde sus raíces en un pasado más o menos lejano. Habría que exhumar sin duda las raíces en los métodos de investigación propuestos por los investigadores en ciencias sociales del siglo XIX y del primer cuarto del siglo XX.

Pienso en la '*Encuesta obrera*' de Karl Marx que, en su tiempo, provocaba a los obreros de las fábricas a reflexionar sobre sus condiciones de vida, mediante respuestas a una encuesta por cuestionario concebida

como un instrumento militante. Más aún, en las monografías sobre los presupuestos familiares de los obreros europeos elaboradas por Frédéric Le Play que inauguraban los primeros esbozos de una sociología cualitativa. En Europa y en Francia, muy particularmente, es la escuela sociológica de Emile Durkheim quien prosiguió en este camino, eclipsando a 'los (trabajos) *Playsienianos*', y sus seguidores continuaron trabajando en monografías, como bien lo señalan Antoine Savoye y Bernard Kalaora.

En lo sucesivo los hechos sociales serán considerados como cosas y las estadísticas se convertirán en el auxiliar indispensable de toda encuesta sociológica. Por cierto, en Alemania esto no sucedió gracias a la influencia de una tendencia filosófica fuerte en ciencias sociales. Autores como Wilhelm Dilthey, Georg Simmel, Ferdinand Tönnies, Alfred Vierkandt o Max Weber, mantuvieron firme la necesidad de comprender antes de explicar las situaciones sociales.

En los Estados Unidos, la Escuela de Chicago, en concurrencia con las universidades de Nueva York y Filadelfia, van a desarrollar una vía de investigación original e implicacional vinculada con los problemas sociales urbanos de la primera mitad de nuestro siglo (Coulon, 1991). La industrialización masiva y la migración demográfica de personas provenientes del extranjero o del sur, hacia las ciudades del norte, con su comitiva de delincuencia juvenil y de problemas de sociabilidad, suscitan una demanda social de ciencias humanas eficaces, desarrolladas por técnicos sociales (trabajadores sociales) que se formarán cada vez más en las universidades. Inspirados por la Escuela de Chicago, '*Chicago Area Projects*' hace participar a la gente en la realización de un programa de asistencia social. Así, los sociólogos de terreno identifican a los residentes dotados de un liderazgo en la comunidad y forman a personal cualificado.

El ideal es reclutar a autóctonos como trabajadores sociales voluntarios incluso si la formación cualificante recibida constituye, a la larga, un grupo profesional cada vez menos nacido del barrio. Uno de los métodos inventados en Chicago en esta época -*las life stories*- resurgirá en los años 50-60 bajo la forma de 'historia de vida' en ciencias sociales, tanto en los Estados Unidos de América (Oscar Lewis) como en Europa, después de la

decadencia del empirismo abstracto ('cuestionarios de opinión') y del reino de la 'teoría Suprema' de Talcot Parsons como lo fustigaba Charles Wright Mills en 1969.

La entreguerra también ve, en los Estados Unidos, la aparición de una corriente de psicología industrial llamada "human relations" de Elton Mayo y a Roethlisberger que prepara el terreno para una participación más activa de los miembros de una organización.

En Francia y en Suiza no es antes de los años sesenta que vemos emerger una corriente de "historia de vida" en el C.N.R.S. (Centro Nacional de Investigación Social) con Daniel Bertaux y, en formación de los adultos en las universidades, con Pierre Dominicé, Christine Josso o Gaston Pineau.

En Alemania, la investigación-acción será más política y en Inglaterra se abrirá cada vez más a los practicantes, volviendo a definir así la especificidad de este tipo de investigación.



Estamos de acuerdo, en general, en sostener que el origen de la investigación-acción vuelve a Kurt Lewin, psicólogo de origen alemán, naturalizado americano durante la prueba de la Segunda Guerra mundial. Algunos creen, sin embargo, que John Dewey y el movimiento de la Escuela Nueva, después de la Primera Guerra mundial, constituyen un primer tipo de investigación-acción bajo el ideal democrático, el



pragmatismo y la insistencia sobre la costumbre del saber científico tanto entre educadores como entre educandos (Anne-Marie Thirion, 1980). Georges Lapassade atribuye la invención del término investigación-acción al antropólogo John Collier que propuso que los descubrimientos de tipo etnológico hechos en E.U.A. sobre las reservas indígenas, fueran utilizados en provecho de una política favorable a estos últimos (Lapassade, 1991, p. 143).

Volvamos a Kurt Lewin. Personaje asombroso e imaginativo, fue profesor de la universidad de Berlín y especialista de la Psicología de la Gestalt. Huyó del Nazismo en 1933 yendo hacia los Estados Unidos cuya nacionalidad y mentalidad colectiva adoptará. Lewin va a desarrollar la Acción-Investigación intentando resolver los problemas generados por el antisemitismo, la inserción de fábricas en regiones rurales con mano de obra poco acostumbrada a los ritmos de trabajo de las ciudades del norte, como la de Harwood Manufacturing Corporation en 1939.

A menudo citamos la investigación célebre de K. Lewin, en el tiempo de penuria de la Segunda Guerra mundial, durante la cual el gobierno americano había utilizado sus competencias para intentar convencer a las amas de casa americanas de abastecerse de bajos pedazos de carne (corazón de buey, riñón, tripas), tradicionalmente poco consumidos por este tipo de público (Lewin, 1965) La explicación psicosociológica y sociocultural de la inhibición alimenticia que resulta de la investigación, no permite conocer las razones, tal vez más inconscientes, en términos de fantasmaticación sexual, como bien anotó Didier Anzieu. Pero permitió a la investigación-acción apoyarse sobre la acción de los grupos y la necesidad de hacer participar a la gente en su propio cambio de actitud o comportamiento en un sistema interactivo.

Así como lo afirmaba K. Lewin: "Cuando hablamos de investigación, sobreentendemos Acción-Investigación, es decir, una acción a un nivel realista siempre seguida por una reflexión autocrítica, objetiva y una evaluación de los resultados. Ya que nuestro fin es aprender rápidamente, nunca tendremos miedo de hacer frente a nuestras insuficiencias. No deseamos ninguna acción sin investigación, ninguna investigación sin acción" (citado por Marrow, 1972). De igual forma, con su

equipo de la Oficina de los Servicios Estratégicos (O.S.S), Lewin ataca las cuestiones de lo moral de las poblaciones en las naciones enemigas y en los Estados Unidos, a las técnicas de guerra psicológica, al género de mando eficaz...

En 1946, poco antes de su muerte, K. Lewin descubre la importancia de los Grupos de Capacitación durante un taller de entrenamiento y cambio personal. La muerte prematura de K. Lewin paralizó sus trabajos que serán recuperados por sus alumnos y por otros investigadores. Los estudios de '*Action-Research*' se multiplican después de la guerra. En el dominio industrial, ellos se apoyan en las decisiones de grupo, la auto-organización, la formación del personal, la modificación de los estereotipos, la resistencia al cambio. La investigación-acción se abre al trabajo social, renovando así los trabajos de la Escuela de Chicago, mediante: el examen de comportamiento de las bandas de adolescentes, la influencia de las leyes sobre el cambio social (*numerus clausus* en las universidades con respecto a los Judíos), la integración en los edificios de vivienda (multifamiliares). Pronto contamos con cuatro tipos de Acción-Investigación:

La Acción-Investigación de diagnóstico que pretende producir planes de acción solicitados. El equipo de investigadores irrumpe en una situación existente (motín racial, acto de vandalismo), establece un diagnóstico y recomienda medidas curativas.

La Acción-Investigación en participación que implica a los miembros de la comunidad en riesgo en el proceso de la investigación (estudio de Northown, cerca de New York, sobre el autoexamen de las actitudes discriminatorias de una comunidad de 40 000 habitantes en 1948).

La Acción-Investigación empírica que consiste en acumular los datos de las experiencias de un trabajo cotidiano con grupos sociales semejantes (por ejemplo, los clubes de chicos jóvenes). Este tipo de investigación va a conducir al desarrollo gradual de principios más generales como demostró la medicina clínica.

La Acción-Investigación experimental que exige un estudio controlado de la eficacia relativa de las diferentes técnicas utilizadas en situaciones sociales más o menos idénticas.

Si bien K. Lewin recalca el polo de la investigación en su concepción, poco a poco, el polo de la acción se hará más importante.

La investigación-acción se orienta hacia una participación creciente de las poblaciones concernidas. Deslizamos al investigador en interventor y al agente de cambio con la corriente praxeológica del 'cambio planeado' (Bennis, Chen y Benne). Jacques Ardoino recuerda las diferentes perspectivas de la investigación-acción en el curso de su desarrollo (1989):

- Una *perspectiva axiológica* pretendiendo reducir el peso del sufrimiento humano trabajando las disfunciones que son sociales y privilegian las formas de gestión democrática.
- Una *perspectiva praxeológica* que optimiza la acción y ayuda a la decisión.
- Una *perspectiva metodológica* desmembrada entre una clínica de situaciones sociales todavía en el estado de bosquejo, y la opción resueltamente experimentalista.
- Una *perspectiva epistemológica* quién, ya con K. Lewin, propone una teoría del campo y del contexto y, una oposición entre un modo de pensamiento aristotélico y un modo de pensamiento galiléico.

En la postguerra la investigación-acción va a difundirse: en Japón (J. Misumi); en Inglaterra (Tavistock Institute con Elliott Jaques y el socio-análisis de la Glacier Metal, Jaques, 1972, F. Emery, H. Bridger, E. Trist); en Alemania (Heinz Moser, Otto Lüdemann); en Francia (A.N.D.S.H.A, A.R.I.P), J. Ardoino, J. Dubost, E. Enriquez, Lévy, Pagès, J.C. Rouchy. No obstante, es en Canadá, en Inglaterra y en Francia, a partir de los años sesenta, que la tendencia más radical se acentúa.

2. Periodo de radicalización política y existencial

Numerosas obras describen la historia, los fundamentos y la metodología de la investigación-acción. Al leerlas podemos creer que ella corresponde a un mosaico de aproximaciones más o menos alejadas de la marca de los pasos científicos clásicos. Si es verdad que la investigación-acción puede conciliarse aparentemente, como investigación simple y empírica, con los métodos de investigación tradicional, ella no va más allá hasta

cuando se la reemplaza según el plan de la reflexión epistemológica. La investigación-acción supone una conversión epistemológica, es decir un cambio de actitud de la postura académica del investigador en ciencias humanas. Cuando la investigación-acción se vuelve cada vez más radical, este cambio resulta de una transformación de la actitud filosófica del investigador con respecto a su propio actuar en el mundo. Tal vez se abre a la interrogación del poeta Yves Bonnefoy: "¿es el concepto artífice de una huida?" Este es el caso de la investigación-acción-existencial ya que ella no se limita a ser un objeto de moda.

Considero que esta apertura revolucionaria hacia una investigación-acción íntegra todavía está en sus primeros balbuceos y que ella desembocará, en las siguientes décadas, en una investigación-acción transpersonal, a la vez eminentemente personal y comunitaria, reuniendo los tres polos integrales del ser humano (cuerpo, alma y espíritu; el imaginario pulsional, el imaginario social y el imaginario sagrado).

Demasiados estudiantes abordan una investigación en la óptica de un intérprete simple y metodológico, un nuevo gadget científico, creyendo que "al hacer investigación-acción" se está en la moda. A veces vacilan entre el método en historias de vida y la investigación-acción y escogen con arreglo a inclinaciones más bien imaginarias. No se dan cuenta que, tanto para la investigación-acción como para la historia de vida, se trata de otra mirada sobre la cientificidad de las ciencias del hombre y de la sociedad. El investigador no debe tomar a la ligera su elección porque hay riesgos institucionales y personales que siguen esta vía:

- * Riesgos institucionales: para quienes tienen preocupación por una carrera universitaria. Todavía en la actualidad la investigación-acción está lejos de ser la mejor vía para tener éxito rápidamente en el mundo académico. Aconsejo siempre a estudiantes poco aventureros pasar por caminos más clásicos y seguir una vía monodisciplinaria bien trazada y señalada por una figura de avanzada intelectualmente irreprochable en el orden de lo que se considera la ciudad sabia. La investigación-acción no conviene ni a los "tibios", ni a los extravagantes, ni a los espíritus formalistas, ni a los estudiantes que tienen "pelos en la lengua".



* Riesgos personales: porque la investigación-acción en su intersubjetividad conduce inevitablemente al investigador hacia regiones de sí mismo que sin duda no tenía deseos de explorar.



Veremos en esta obra a los defensores y los resultados de este tipo de problemáticas. Después de los años 70, la reflexión sobre la naturaleza misma de la I-A tiene un viraje más radical.

En Alemania, con Heinz Moser, (1975,1977) la investigación-acción se vuelve netamente emancipatoria con la perspectiva de la filosofía de la escuela de Francfort (Jürgen Habermas en particular) (Dubost, Lüdemann, 1977). El problema de la investigación-acción no es una nueva lógica de investigación a conquistar, es más una nueva estrategia que demarca la investigación experimental porque esta última implica intrínsecamente una lógica artificial en cuanto a la realidad viva.

En Francia, en la misma época, yo intenté abrir el cuestionamiento en el mismo sentido propuesto por la teoría de la *Investigación-Acción Institucional* en una línea teórica que articula la *sociología* de Pierre Bourdieu y de Jean Claude Passeron, la investigación-acción *lewiniana* y la *Psico-sociología francesa*, la *teoría marxista minoritaria* de Henri Lefebvre, Cornelius Castoriades, Lucien Goldmann y la *teoría del análisis institucional* de René Loreau y Georges Lapassade (Barbier, 1977). Resultando una tesis

sociológica ampliamente monográfica, teorización que lleva hacia una apertura más multireferencial en ciencias humanas que quince años más tarde llamé: *Perspectiva Transversal* (1992,1996).

En Suiza, Matthias Finger (1981) se apoya en el interaccionismo simbólico de Henri Blumer en las tesis de Jürgen Habermas como en las proposiciones de Heinz Moser para llevar la reflexión epistemológica lo más lejos posible en el sentido de un predominio de la reflexividad colectiva ("Diskurs") en el desarrollo de la investigación-acción. Él radicaliza la óptica más clásica de la investigación-acción desarrollando el proyecto "Rapsodia". (Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud, 1979).

En Bélgica, los investigadores organizaron un coloquio de las *"Metodologías y prácticas de la Investigación-Acción"* en Bruselas, en diciembre de 1980. (Revista del Instituto de Sociología, 1981).

En la línea de la intervención institucional, los sociólogos institucionalistas, en cooperación con los pisco-sociólogos franceses, (Jaques Ardoino, Patrick Bouvard, Desroche, Henri Desroche, André de Péretti, Jean Dubost, Eugene Enirquez, Rémi Hess, Georges Lapassade, Guy Le Boterf, André Lévy, René Lourau, Gérard Mendel, Max Pagés), discutieron el lugar más o menos marginal de la Investigación-Acción dentro del orden de las ciencias sociales.

Los americanos, G.I. Susman y R.D. Evered, desde 1978, con una perspectiva radical, formalizan las diferencias esenciales entre las ciencias positivistas y la Investigación-Acción. Desde 1965, con I.L. Horowitz y el movimiento "radical caucuses", la sociología americana se radicaliza con el proyecto 'Camelot' que propone enviar a los investigadores en ciencias sociales a las zonas 'calientes' del mundo para estudiar los movimientos de contestación política. Por su parte, Saül Alinsky, en trabajo social, desarrolla un trabajo de intervención eficaz, como Danilo Dolci lo había realizado en Italia, y Alfred Mac Clung Lee abre, con su *sociología humanística* (1973), la vía para la sociología de intervención (Hess, 1981, 117-133).

En América Latina la sociología radical se liga al militarismo revolucionario con Camilo Torres, Luis A.

Costa Pinto. Florestan Fernández, Orlando Fals Borda, y en la misma educación popular, con la 'pedagogía del oprimido' de Paulo Freire. (Barbier, 1977, 51-78)

Por otro lado, los sociólogos británicos, con Laurence Stenhouse, Jonh Elliot y Clem Adelman proponen una re-actualización de una 'nueva Investigación-Acción' con sus trabajos de etnografía de la escuela que Peter Woods profundiza. Nely P. Stroquimist, que trabaja en Canadá, se opone sistemáticamente a la sociología clásica en la Investigación-Acción.

Wilfred Carr y Stephen Kemmis definen (1983) la Investigación-Acción como una forma de investigación efectuada por los practicantes a partir de sus propias prácticas. (Lapassade, 1989). Ellos reúnen las tesis defendidas desde hace tiempo por Ruth Canter-Kohn y la problemática de los 'sabios del interior' de Patrick Boumard (1989).

Los años ochenta portan la interrogación de una investigación-acción existencial (Barbier, 1983) que al mismo tiempo aparece en toda su diversidad y un poco caótica (Gabriel Goyette, Michelle Lessard-Hébert, 1987, Marie-Ann Hugon, Claude Seibel, 1988).

En Québec, la Investigación-Acción, desarrollada por los practicantes, requiere ser integral con André Morin, en una línea teórica ligada a 'los sistemas abiertos en tecnología educativa' de Constantin Fotinas y Henri Desroche. Lo que no impide a otros investigadores del mismo país desarrollar investigaciones-acciones mucho más "Lewinianas" y experimentales (Michelle Lessard-Herbert, 1991, Revista Internacional de Acción Comunitaria).

Aunque Raymond Boudon no diga una palabra sobre la investigación-acción en la re-edición de 1976 de su "Qué sé yo" sobre *Los métodos en sociología*, ésta parece sin embargo animar ya a muchos investigadores. En 1993, Magdalena Gravitz le consagra un largo capítulo en su *Manual de las ciencias sociales* (9ª edición). En 1987, Jean Dubost propone una definición de la investigación-acción al término de una larga investigación: "acción deliberada que se refiere a un cambio en el mundo real, comprometida por un grado restringido, englobada por un proyecto más general y que se somete a ciertas disciplinas para obtener efectos

de conocimiento o sentido" (Dubost, 1987, p. 140). Finalmente en septiembre de 1995 en "Qué sé yo" en la P.U.F., de Juan Paul Resweber, se presenta la problemática sobre la *investigación-acción* en una perspectiva global, pero sin afirmar verdaderamente su naturaleza de ruptura epistemológica con las ciencias sociales instituidas."

Referencias bibliográficas:

- * Ardoino, J. (1989) Editorial, Investigación-acción y formación. El trabajo de terreno, Prácticas de Formación/Análisis, n° 18, diciembre 1989, París. Universidad de París 8, Formación Permanente.
- * Ardoino, J., Barbier R., (1993) La perspectiva mulireferencial en formación y en ciencias de la educación, Prácticas de Formación/Análisis, n° 25-26, abril 1993, París. Universidad de París 8, Formación Permanente.
- * Barbier, René (1996) La Recherche Action. Anthropos. Francia. 112 pp.
- * Barbier, René (1977) La Investigación-Acción en la institución educativa. París. Gauthier-Villars.
- * Barbier, René (1983) La Investigación-Acción Existencia, para, La investigación-acción. París. Privat. N° 90, junio-julio, 1983, pp. 27-31
- * Hugon M. y Seibel C. (1988) Investigaciones implicadas, investigaciones-acción: el caso de la educación. Bélgica. Universidad De Boeck.
- * Hess, R. (1983) Historia y tipología de la investigación-acción, Para, n°90, La investigación-acción, París. Junio-julio, 1983, pp. 9-16.
- * Hess, R. (1981) La sociología de la intervención. París. PUF.
- * Thirion, A. M. (1980) Tendencias actuales de la investigación acción. Examen crítico. Bélgica. Instituto de Psicología y de ciencias de la educación. Universidad de Liège.



* Lapassade, George (1989) Investigación acción externa e investigación acción interna. Prácticas de Formación/Análisis. Investigación-acción y formación. El trabajo de terreno, Universidad de París 8. Formación permanente, n° 18, diciembre 1989, pp. 17-41.

* Lapassade, George (1991) La etnosociología. París. Méridiens Klincksieck. (1996), Las microsociologías, Paris. Anthropos. Etno-sociología.

* Marrow, A. J. (1972) Kurt Lewin. París. E.S.F.

* Lewin, K. (1972) Psicología dinámica, las relaciones humanas. París. PUF, 4ª edición. Editado originalmente en 1931.

* Dubost, J. (1987) La intervención psico-sociológica. París. PUF.

* Revista Internacional de Acción Comunitaria (1981) La recherche-action: enjeux et pratiques. Québec. Escuela de Servicio Social. Universidad de Montreal.

* Revista del Instituto de Sociología (1981). A propósito de la Investigación-Acción. Universidad libre de Bruselas. N°3.

* Stromquist, N.P. (1986) La investigación acción: nueva perspectiva sociológica para la Tierra-Mundo. Attadriss. N° 9. Rabat. F.S.E. pp. 36-45.

* Boumard, P. (1989). Les savants de l'intérieur, l'analyse de la société scolaire par ses acteurs. París. Armand Colin. Biblioteca europea de las ciencias de la educación.

* Lessard, H. (1987) Recherche-action en milieu éducatif. Montréal. Québec. Editions d'Agence d'Arc.

* Moser, H. (1975) Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München, Kösel.





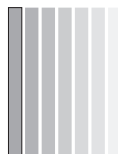
Reflexiones sobre un modelo actual de enseñanza con un enfoque transdisciplinario

Por: Lic. Erasmo Cid Ramírez



La reflexión

Por: Erasmo Cid Ramírez¹



“Solamente una interrogación Global y multidimensional, solamente un pensamiento cuestionante, pueden captar lo que es y se hace, abriendo al mismo tiempo el porvenir”.

(Kostas, Axelos)

Introducción.

El objetivo de este trabajo es presentar algunas reflexiones en relación con un modelo actual de enseñanza bajo el enfoque transdisciplinario, a partir de la propuesta de Edgar Morin sobre 'Los siete saberes necesarios para la educación del futuro'.

Reflexiones sobre un modelo de enseñanza con enfoque transdisciplinario

Las necesidades en la Educación actual son diversas, buscar cubrir estas necesidades es primordial, es urgente, la sociedad lo reclama y el planeta lo exige. Edgar Morin hace la propuesta de siete saberes fundamentales que la educación del futuro debería contemplar en cualquier sociedad y cualquier cultura sin excepción ni rechazo, según los usos y las reglas propias de cada sociedad y cultura:

- 1.-Las cegueras del conocimiento: El error y la ilusión.
- 2.- Los principios de un conocimiento pertinente.
- 3.- Enseñar la condición humana.
- 4.- Enseñar la identidad terrenal.
- 5.- Enfrentar las incertidumbres.
- 6.- Enseñar la comprensión.
- 7.- La ética del género humano

Al llevar a cabo la aplicación de estos siete saberes en los modelos de enseñanza transdisciplinarios tendríamos como resultado que en un futuro, los profesores, los alumnos y sus padres, podrían apoyarse con absoluta confianza en un marco pedagógico común, reconocido para cada programa o sistema educativo, una estructura coherente de objetivos y valores, y una noción integral de cómo desarrollar una conciencia planetaria.

Las características esenciales que formarían la base del modelo de enseñanza transdisciplinaria y que son comunes a cualquier modelo de educación son:

- > La naturaleza amplia de los estudios, los cuales incluyen más de una lengua.
- >La flexibilidad del modelo curricular de todos los programas, que permite a los profesores satisfacer los requisitos e intereses locales.
- >La diversidad y la flexibilidad de los enfoques pedagógicos.

Este nuevo modelo de enseñanza fomentaría la educación en el individuo, haciendo hincapié en el crecimiento intelectual, personal, emocional y social a través de todas las áreas del conocimiento, las cuales incluyen los grandes ámbitos de aprendizaje de lenguas, humanidades, ciencias y artes.



Su objetivo principal consistiría en obtener como resultado un entorno educativo donde cualquier persona, en cualquier parte, pueda participar, contribuir y ser estimulada para crecer de forma individual y entendiendo a los demás, motivando la curiosidad, la investigación, la reflexión y el pensamiento crítico y fomentando la empatía.

¹ Erasmo Cid Ramírez es Licenciado en Contaduría por el Centro de Estudios Universitarios Arkos, donde es catedrático en las áreas contables y fiscales. Es miembro activo del taller transdisciplinario Arkos. *El presente documento fue desarrollado por su autor en el marco de los trabajos realizados en el Primer Taller Piloto Transdisciplinario del C.E.U.Arkos. iniciado en el año 2007.

Aun cuando algunas personas pudieran considerar como idealista la aplicación de estos siete saberes en la educación, creo firmemente que, a través de la educación, se puede fomentar el entendimiento entre individuos de todo el mundo permitiendo que las generaciones futuras vivan de una forma más pacífica y productiva, coexistiendo no solamente como seres sociales, sino también como seres planetarios que se asumen como parte de la tierra, con todo lo que ello implica; desde la escuela, podemos, debemos también hacer hincapié en una combinación dinámica de conocimientos, habilidades y formas de pensamiento que generen una visión crítica y una conciencia internacional o entendimiento intercultural, defendiendo el principio de una educación integral de la persona, cuyo objetivo final es formar ciudadanos activos y socialmente responsables.

Para ello podríamos considerar varios puntos en la aplicación de los siete saberes. Algunos de ellos son:

1.- La enseñanza, enseñar la comprensión.

Como sabemos y se ha dicho en la antigüedad, el ideal analítico de la enseñanza (desmembrar la totalidad que se consideraba demasiado compleja para ser aprendida de manera directa e inmediata en sus partes para "analizarlas") se fue constituyendo, en saberes encerrados, en fronteras disciplinares, lo que, si bien permitió un proceso de diferenciación necesario y útil dado que a la vez dio espacio para la profundización del conocimiento que se tradujo en especialización, comenzó a convertirse en algo que obstaculizó en medida creciente la aprehensión de tal totalidad, creando deformaciones disciplinarias entre especialistas, haciendo cada vez más incomprensible el lenguaje disciplinar y tornándose ininteligible para el individuo común en la vida cotidiana. Hoy sabemos que aquel modelo analítico de separar en partes las totalidades nos priva de aprehender precisamente lo que genera la complejidad: las interacciones internas entre las partes (que entonces ya no son "partes", sino que constituyen "componentes" de algo que las trasciende).

La nueva aventura transdisciplinaria nos plantea la posibilidad de adquirir el conocimiento desde una totalidad, nos invita a reconstruir el camino y propone una nueva cosecha de saberes, aquella que se obtendrá

de aprender "lo complejo" desde un modo sintético, es decir de la totalidad de origen y de no varias realidades aisladas (disciplinas), que una vez analizadas en forma disgregada, al tratar de re-unirlas, se deforman los resultados y se produce lo que Morin llama las *cegueras del conocimiento*.

Por el contrario, para el pensamiento complejo "lo complejo" no es ya más sinónimo de "lo complicado"; "lo complejo" es sencillamente eso, "complejo", y como tal debe ser aprehendido. Para ello ha habido que renunciar a esa desmembración en partes de las totalidades y elaborar medios conceptuales, metodológicos nuevos para su aprehensión inmediata como totalidades complejas, dejando atrás las respuestas artificialmente simples ya que esto provoca que seamos incapaces de resolver problemas que son fundamentales para la humanidad, esto es aprender a aprender a partir de *los principios de un conocimiento pertinente*.





El Diálogo y la comprensión de saberes

Al referirme a un diálogo de saberes hablo del volver a nuestros orígenes para buscar y rescatar los saberes que fueron desplazados o simplemente devaluados a través de privilegiar un saber científico en la modernidad.

La vida cotidiana y los saberes vinculados a ella fueron relegados a un plano menor, pues sólo el saber científico "positivo" era considerado capaz de conducirnos al conocimiento verdadero. Así, la riqueza de la vida cotidiana fue omitida, y se la consideró como pasividad receptora de los avances de la ciencia y el conocimiento científico.

El modelo de enseñanza transdisciplinario necesita el diálogo con esos saberes vinculados a la cotidianidad, incluido el hombre común, sus conocimientos, valores y creencias. Entre ellos podemos destacar:

- > La activación del hombre común, que deja de ser receptor pasivo y demanda la participación y consideración del punto de vista de los no especialistas.
- > La reconsideración del conocimiento aportado por culturas precedentes, o coexistentes, no dominantes.
- > La consideración del espacio común a compartir por personas diferentes, verdaderos extraños morales y culturales que conviven y resuelven en conjunto problemas comunes.
- > El diálogo con otras formas de saber, religiosas y esotéricas, que portan valores comunitarios.



Este diálogo se debe privilegiar porque los resultados de la ciencia y la técnica se vuelcan sobre una sociedad

mundial; sus efectos no son intra-científicos sino socioculturales, de modo que el punto de vista de los otros, los "hombres comunes", ha de considerarse en la construcción colectiva del saber.

No menos importante es la necesidad de un diálogo entre las ciencias y las creencias, así como una reevaluación de estas últimas, esto es: los diferentes *niveles de realidad*; no podemos ver y solucionar los problemas bajo una percepción de la realidad, a partir de nuestros valores culturales, morales, ideológicos y principalmente religiosos o de creencias que en algunos pueblos o culturas se encuentran muy arraigados y gran parte de su vida en sociedad gira en torno a ellos: el conocimiento científico está preñado de valores y funciona ideológicamente

La modernidad nos aportó un modelo de contraposición entre ciencia y creencia, verdad y error, que conduce a la imposibilidad de un diálogo entre ambas. Esta separación absoluta entre cualesquiera que pudieran ser estas dos contraposiciones de ideas no es acertada, lo que nos obliga, a través de este nuevo modelo transdisciplinario, privilegiando el diálogo entre saberes, a la incorporación de un *tercero incluido*, que surge y se sitúa fuera de nuestra lógica común tradicional conocida, en medio de ambas contradicciones de premisas.



Un problema como el ambiental, por ejemplo, no puede desconocer las perspectivas científicas posibles, ni el aporte de las perspectivas ideológicas que, desde la

religiosidad, aportan un punto de vista humano a considerar y con el cual es necesario dialogar.

2.- Construir y reforzar el sentido de identidad y la conciencia cultural de los estudiantes

Considero necesario pedir a cada estudiante que ante todo tenga en cuenta su propia identidad nacional o étnica, su lengua, su literatura, su historia, su patrimonio cultural independientemente del lugar del mundo en que se encuentre pero que sea capaz de identificarse y comprender tradiciones que no le son propias. No se trata de pedirle que adopte perspectivas o ideas que no son las suyas sino solamente que entre en contacto con ellas, y alentarle a que responda a ese contacto de manera inteligente, siendo abierto a otras formas de vida, usos y costumbres, siendo tolerante y conciente de que así como él expresa y vive su realidad, los demás seres humanos tienen el derecho y la necesidad de hacer lo mismo. Lo anterior, debe llevar al estudiante a comprender que no se trata de imponer nuestra identidad como algo que debe ser adoptado por los demás si no como algo para compartir, complementar, diversificar y enriquecer a otros a la vez que nos enriquecemos nosotros mismos. Ello daría como resultado final personas más compasivas con los demás, en un marco internacional de respeto y tolerancia

3.- Promover el reconocimiento y el desarrollo de los valores humanos universales

Para desarrollar una conciencia de la diversidad de valores en las diferentes culturas es fundamental exponer a los estudiantes aquellos valores humanos que se reconocen como universales.

Se debe proporcionar un entorno educativo donde cualquier persona, en cualquier parte, pueda participar, contribuir y ser estimulado para crecer de forma individual y entendiendo a los demás. El desarrollo de una "ciudadanía del mundo" no implica la suposición de que la pertenencia a una comunidad local o nacional no sea de primordial importancia, sino el hecho de que debemos ser capaces de identificar y ayudar a nuestros alumnos a apreciar y entender el valor de la vida humana donde quiera que se viva, y a comprender que estamos fuertemente ligados a los demás en virtud de nuestra humanidad compartida. El desarrollo de la capacidad de los alumnos para apreciar y evaluar la diversidad

humana y sus límites legítimos puede traer consigo un fortalecimiento de la motivación de los estudiantes para modificar sus conductas en consecuencia.



4.- Dotar de las habilidades necesarias para aprender y adquirir conocimientos tanto individualmente como en equipo

Aunque todavía queda mucho por saber sobre los aspectos del proceso de aprendizaje de los estudiantes, el fomento de la flexibilidad y la adaptabilidad de los jóvenes en el proceso del aprender es un punto crucial. También es imprescindible estimularles y darles el espacio necesario para que gestionen su propio aprendizaje, así como reconocer que "estudiantes" son tanto los individuos como los grupos. La aplicación de habilidades y la adquisición de conocimientos a través de las asignaturas específicas y el estudio transdisciplinario; la integración de diversas maneras de aprender a aprender; el aprovechamiento de la informática en el aprendizaje y el reconocimiento del aprendizaje intercultural e intergeneracional, son todos elementos de diseño curricular que fomentan el tipo de aprendizaje que promueve la diversidad necesaria para desarrollar el interculturalismo.

5.- Aportar contenidos de estudios generales sin descuidar intereses locales

Los contenidos de estudio deben cubrir aspectos tanto locales como globales ya que deben basarse en la



premisa de que los alumnos necesitan comprenderse a sí mismos y a su cultura local nativa primero, para poder entender la de los demás. Esta combinación de elementos les permitirá apreciar las diferencias y similitudes en relación con 'los otros'.

Docente y discente en el modelo transdisciplinario.

Las características de los estudiantes en el modelo transdisciplinario

La filosofía bajo la que se sustenta el modelo educativo de Edgar Morin es de un compromiso no con la institución sino con la vida de cada uno de los estudiantes, pues se orienta a la formación de individuos que, en cualquier lugar o circunstancia en que se encuentren, sean capaces de tener confianza y una alta autoestima; capaces de dejar volar la imaginación y la creatividad, que se atreven a dudar, a indagar, a cuestionar, a transformar a irrumpir y emprender para otorgarle un valor agregado, tanto a los procesos en los que se involucren como a los conocimientos, bienes y servicios que se propongan generar para el beneficio de la sociedad.

Para ello se buscará que sean jóvenes:

- > Que crean en una nueva visión del mundo y de la vida.
- > Con disposición al cambio en las formas de organización, tanto para el aprendizaje como para la vida.
- > Que posean una actitud crítica, de observación aguda, reflexión, y análisis para incidir responsablemente, en cualquier entorno, ética y constructivamente.
- > Con capacidad y disposición de análisis, de reflexión, de cuestionamiento de sí mismo y su entorno.
- > Que posean actitudes y aptitudes de trabajo participativo.
- > Con disposición para participar en la construcción de nuevos escenarios de aprendizaje colaborativo.
- > Que posean un sentido de responsabilidad social y compromiso con los valores de: justicia, honestidad, democracia, tolerancia, fraternidad, equidad, libertad, solidaridad e igualdad de oportunidades para todos.

Las características de los Maestros de un modelo transdisciplinario

El proceso de educar se encuentra estrechamente vinculado a la relación que existe entre maestro y alumno, no porque el docente sea el poseedor del conocimiento sino por la enorme posibilidad que el docente tiene de estimular la emoción, la mente y el espíritu del discípulo para que este se interne y luche en el siempre imprescindible, enigmático y apasionante laberinto de la búsqueda, la investigación, la construcción, la creación y recreación del conocimiento.

Para lograr el propósito del Nuevo Modelo Educativo es necesario contar con maestros comprometidos con ello; pues, solamente será posible que los estudiantes incursionen en el campo de la complejidad y de la transdisciplinariedad, que construyan una visión planetaria, que obtengan una nueva manera de percibir la realidad, que desarrollen el sentimiento de comprensión humana, de identidad terrenal, de concepción hologramática y compromiso con la humanidad si para ello, quienes más conviven con ellos - sus maestros- son convencidos impulsores de estos principios que son a su vez parte sustancial de esta cosmovisión.

Para ello se necesitan maestros que posean muchas actitudes y aptitudes, de las cuales mencionaremos algunas:

- > Que se identifique y se comprometa con la filosofía, los principios y valores en los que se sustenta el nuevo modelo educativo.
- > Que demuestre identificación con una visión universal, planetaria e intercultural, que esté dispuesto a adquirir y desarrollar la capacidad para auto-organizarse y promover a su vez la auto-organización y el autoaprendizaje permanente en los estudiantes.
- > Que sea una persona que posea o esté dispuesta a desarrollar la imaginación, la creatividad, la innovación e identificación con la conciencia emprendedora y la búsqueda de la excelencia así como extenderla hacia sus estudiantes.
- > Que sea una persona dispuesta a reflexionar sobre la flexibilidad, la tolerancia y la disponibilidad para la realización de los cambios en sus paradigmas

personales y profesionales.

- > Estar dispuesto a hacer de la enseñanza un arte, cuyo ejercicio dependa más de su inspiración y sensibilidad que de las competencias que pueda aprender en diferentes escenarios y circunstancias.
- > Estar dispuesto a desarrollar habilidades y destrezas, así como a adoptar actitudes que le permitan ejercer: la docencia, la investigación, la difusión del conocimiento y la cultura, la vinculación de la academia con el mundo laboral y la promoción del desarrollo comunitario y social.
- > Tener disposición para adquirir y desarrollar habilidades para promover el trabajo colaborativo mediante la construcción de redes humanas que recreen el conocimiento.
- > Que sea capaz de manipular con destreza y sentido pedagógico las diversas tecnologías de la comunicación y la información, en tal virtud que esté en condiciones de diseñar y proponer mediaciones tecnológicas pertinentes al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- > Que sea una persona dispuesta al diálogo, a la comprensión y a la mediación para actuar en la previsión, la atención y la solución oportuna de problemas.

Conclusión

Como vemos en este modelo sobresalen la integración del conocimiento y los valores humanos; la reconsideración del objeto y la metodología de la ciencia y el lugar de la incertidumbre en el conocimiento; la preocupación por el futuro y las consecuencias a mediano y largo plazo de las intervenciones prácticas de los seres humanos.

Como conclusión podemos decir que la educación es una obra inacabada, una tarea siempre en proceso y porque asistimos, como generación en turno, como protagonistas y testigos a una época en la que la humanidad se enfrenta a problemas extraordinarios y presenta sensibles interrogantes que demandan nuevas respuestas, es necesario contribuir a la construcción de un nuevo concepto de sociedad y de ciudadano si queremos responder al problema que plantea la planetarización. Parte de nuestra contribución podría ubicarse a través de la puesta en práctica de un nuevo

modelo educativo (transdisciplinario) que retome el necesario sentido de identidad del hombre con su origen, con sus semejantes, con su entorno local, global y con el cosmos, así como con el obligado sentido de la comprensión humana, a través de los siete principios de la complejidad y bajo la proyección transdisciplinaria.

Consideramos que este modelo en materia educativa responde a aquello que demanda la sociedad de nuestro tiempo en aras de construir el perfil del ciudadano del siglo XXI y los posteriores.

Referencias bibliográficas:

- * Morin, Edgar (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. México.
- * Morin, Ciurana y Motta (2003) Educar en la era planetaria.
- * Reynaga, Rubén (2006) Una aproximación axiológica de transdisciplina y pensamiento complejo. Multiversidad Mundo Real.






Transdisciplinariedad de las ideas a la práctica

Por: M.C.E. Ana Cecilia Espinosa Martínez



El Ensayo

Por: Ana Cecilia Espinosa Martínez¹



“Temía mi regreso tanto como había temido mi partida; las dos cosas formaban parte de lo desconocido y lo inesperado. Lo que me había sido familiar, ahora era desconocido; lo único que había cambiado fui yo... Regresé con <<nada>> para enseñar mi experiencia. A través de la comprensión de mi viaje, alcancé la confianza para hacer necesarias -y difíciles- separaciones de mis antiguas estructuras de vida, que ya no tenían sentido... Regresé del viaje para empezar otro”.

(Gilgamesh)

Resumen: El documento explicita el paso del ideal teórico de un modelo transdisciplinario de educación para la universidad hacia la práctica del mismo en una institución educativa concreta: el CEUArkos de Puerto Vallarta, Jal., México. Define las líneas teóricas del modelo citado, así como su traducción en la práctica, a partir de los avances desarrollados en el contexto del Proyecto de Investigación-Acción-Transdisciplinar del CEUArkos.

I. LAS IDEAS

Ya en otros momentos (2001) habíamos explicitado que para nosotros la transdisciplinariedad en la ciencia y en la educación representa mucho más que una forma circunstancial o una metodología de trabajo y cooperación entre disciplinas para la solución de problemas complejos.

Aunque no es nuestro propósito aquí hacer un recuento de la variedad de propuestas para definir lo transdisciplinario por autores varios, sino establecer lo que para nosotros es la transdisciplinariedad, para más tarde explicitar cómo nuestra propia visión tiene alguna influencia en el desarrollo de la práctica educativa del Centro de Estudios Universitarios Arkos, consideramos conveniente establecer brevemente algunos elementos importantes de la transdisciplinariedad como perspectiva.

1.1 Elementos de la transdisciplinariedad

Para retomar en este apartado la propia postura, brevemente señalaremos que para nosotros el cocimiento surgió en la historia de la humanidad con un objetivo: servir al hombre como herramienta para moverse en el entorno, adaptarse a él -e inclusive transformarlo- con la finalidad de permitir la supervivencia y desarrollo de la especie en un equilibrio armónico con su hábitat natural y social. El objeto de estudio del conocimiento -el mundo, la realidad-; y el objetivo con el que surgió en la historia humana -la supervivencia y desarrollo de la especie-, conceden al conocimiento un carácter integral, de modo que para nosotros el surgimiento de la transdisciplinariedad más que ser una nueva respuesta a la necesidad de integración del saber para resolver los problemas del mundo presente, ella tiene raíces más antiguas: representa una vuelta a los orígenes integradores, primigenios del conocimiento en la vida del ser humano.

Algunos autores hablan de transdisciplinariedad y proponen modelos educativos siguiendo la primer línea, pero sus propuestas parten de necesidades actuales del mundo que requieren de un tratamiento complejo que ha de reunir los puntos de vista de diversas áreas del conocimiento o se fundamentan en visiones actuales que ha desarrollado la ciencia en torno a la realidad y que les hablan de la necesidad de que el conocimiento evolucione hacia formas holísticas de concebirla. Estos modelos son por supuesto válidos y valiosos, pero para nosotros, en cambio, la necesidad de una forma holística de trabajar con el conocimiento y de la construcción de un modelo transdisciplinario en la educación,

¹ Ana Cecilia Espinosa Martínez, es Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México y Licenciada en Contaduría por el Centro de Estudios Universitarios Arkos de Puerto Vallarta, donde funge como Subdirectora Académica. Difunde trabajo sobre transdisciplinariedad en educación. *El presente documento fue desarrollado por su autora en el marco de los trabajos realizados en el Primer Taller Piloto Transdisciplinario del C.E.U.Arkos. iniciado en el año 2007.



especialmente en la universidad, no es algo nuevo, parte de mucho más atrás, del origen mismo del conocimiento como instrumento de adaptación a un mundo que al hombre se le presentaba como un único objeto de cognición y al que había que enfrentar con una herramienta integrada: el conocimiento. En este sentido, para nosotros el conocimiento no ha trazado una línea ascendente, que implica una evolución, sino un viaje circular que lo ha devuelto al punto de donde partió².

El que éste se haya fragmentado ante la complejidad del mundo y de la vida humana y haya desembocado en una miríada de saberes disgregados y sin gran conexión es comprensible, pero no justifica que se haya perdido su sentido integral, puesto que su objeto de conocimiento sigue siendo integral.

Por otra parte, tampoco es justificable que el objetivo para el que fue creado el conocimiento: el bienestar de la humanidad, haya desaparecido para convertirse en instrumento de beneficio de unos cuantos.

Por ello, para nosotros, la transdisciplinariedad es una perspectiva que retoma el sentido primigenio del saber humano.

1.2 El modelo educativo transdisciplinario. La transdisciplinariedad para nosotros: implicaciones del sentido transdisciplinar en la educación universitaria.

Las implicaciones que, para nosotros, ha de tener la transdisciplinariedad en una universidad son sintetizadas en el texto: 'Un modelo educativo transdisciplinario (Espinosa y Tamariz, 2001). Se trata de una construcción de las líneas generales que han de orientar el quehacer de la universidad transdisciplinaria, como ideal a seguir.

Está compuesto de: un marco epistemológico; un marco filosófico; una concepción general de cómo debe llevarse a cabo el proceso educativo. El modelo puede explicitarse del modo siguiente:

2 Estrictamente hablando si aceptamos que ha evolucionado en tanto ha profundizado en la comprensión de los fenómenos del mundo y ello lo debe a la disciplinariedad, pero esta visión de que la necesidad de integración de los saberes disciplinarios es algo nuevo, como parte de su evolución, la rechazamos, puesto que no ha hecho sino volver al principio.



1.2.1 Marco epistemológico: incluye la concepción de qué es y cómo se produce el conocimiento así como el concepto de transdisciplinariedad que sustenta el modelo. Antes de establecer lo que ella es para nosotros, queremos dejar claro qué no es.

No es: una ciencia, una ciencia de las ciencias, una metodología de trabajo para coordinar el quehacer cooperativo de varias ciencias, un currículum amplio que abarque saberes de todas las ciencias. Nuestro concepto de transdisciplinariedad no se refiere a una nueva forma de organizar los conocimientos disciplinarios existentes sino que se trata de un nuevo sentido que ha de animar a los saberes disciplinarios y que los revestirá de una dimensión más integral y holista, pero no sólo es eso. Es una forma distinta de concebir el conocimiento del mundo para convertirse en una herramienta más efectiva de comprensión de una realidad única e integral, conocimiento que permita, a través de la comprensión profunda y holista de la realidad, el desarrollo de la especie humana en su totalidad, sin distinción. De ahí que concebamos transdisciplinariedad como una vuelta al sentido original del conocimiento, en cuanto a su objeto -el mundo- y a su objetivo -la supervivencia y desarrollo de la especie en equilibrio armónico con su hábitat natural y social. Pero concebir la transdisciplinariedad como un nuevo enfoque sobre el conocimiento y con un sentido teleológico, nos obliga a verla como algo más que una forma nueva de hacer conocimiento o enfocar el conocimiento disciplinario existente, nos lleva a concebirla como una cosmovisión que debe animar a todo aquel que maneje el conocimiento, pero que también conlleva una necesaria acción sobre el mundo.

La transdisciplinariedad para nosotros es: una cosmovisión del mundo, una praxis sobre el mundo, un conocimiento sobre el mundo, una actitud ante el mundo, el ser humano y el conocimiento. Cuatro ingredientes de un nuevo sentido de producir conocimiento, aplicarlo y transmitirlo, en función de un objetivo que guíe este quehacer. Antes de explicarlos, habrá que definir el objetivo que guiará a una universidad transdisciplinaria. Este objetivo será la supervivencia y desarrollo de la especie desde el punto de vista del ideal humano de la cultura occidental, esto es, la especie entendida como la humanidad entera sin distinción de raza, credo, cultura, sexo o nivel socioeconómico.

A) Una cosmovisión del mundo. El conocimiento como forma de significar al mundo genera una cosmovisión; la transdisciplinariedad como nuevo sentido del conocer es, antes que nada, una nueva cosmovisión que retoma el sentido original del mundo para el ser humano: una entidad total, integrada, dinámica y compleja. Esta concepción es respaldada por un nuevo paradigma que en la ciencia está pugnando por imponerse al paradigma positivista dominante. Al contrario de la visión positivista que: busca la objetividad absoluta, concibe la realidad como estática, busca simplicidad detrás de la complejidad y orden detrás del caos aparente, concibe al mundo como mecánico, determinista y susceptible de reducirse a sus elementos fundamentales; el nuevo paradigma concibe al conocimiento como objetivo-subjetivo, ve la realidad como dinámica, compleja, donde a partir del caos se producen procesos de organización, que opone a la concepción mecanicista una concepción de totalidad sistémica, que es indeterminista y totalizadora, donde el todo no es igual a la suma de sus partes, sino que la forma en que estas partes se relacionan las explica y explica, a su vez, a la totalidad. El mundo es así multireferencial y complementario, por lo que puede ser enfocado desde distintos puntos de vista que resultan incompletos en sí mismos, pero que en cambio se complementan entre sí. Por otro lado, la transdisciplinariedad no ve al mundo como un objeto para el hombre, sino como un aliado en un desarrollo mutuo, restableciendo la comunicación hombre-naturaleza. Esta concepción del mundo es complementada por una concepción del conocimiento con los rasgos mencionados y con una concepción del ser humano en el mundo como una criatura biológica

que desarrolló inteligencia y generó conocimiento como un auxiliar en su supervivencia y desarrollo como especie, pero que también, a partir de que evoluciona hacia la conciencia, requiere cubrir necesidades, no materiales, de crecimiento intelectual, afecto, pertenencia, autorrealización e incluso trascendencia. Y en esta búsqueda de su crecimiento interno y del sentido de su vida, el ser humano se auxilia también del conocimiento.



B) Una praxis sobre el mundo. Si la transdisciplinariedad como nuevo sentido del conocimiento asume que éste tiene un objetivo a alcanzar, entonces conlleva una praxis, en tres sentidos:

Un sentido social. La transdisciplinariedad adopta el carácter utilitario del conocimiento científico: éste debe servir al ser humano, pero bajo la forma de una praxis donde el/la profesionalista o investigador/a acepta que su quehacer tiene implicaciones sociales, las asume, se responsabiliza de ellas y, aún más, asume el carácter transformador de su práctica y actúa intencionalmente



para mejorar su entorno de acuerdo al objetivo establecido para el conocimiento.

Un sentido personal. El sentido transdisciplinario permite al individuo emplear el conocimiento para lograr la comprensión profunda y plena de sí mismo.

Un sentido planetario. El conocimiento, desde la transdisciplinariedad, debe establecer una nueva relación del ser humano con su mundo, comprometiéndole a que su transformación del entorno respete el equilibrio ecológico y el desarrollo de las demás criaturas del planeta.

C) Un conocimiento sobre el mundo. La transdisciplinariedad debe: Permitir que el científico/a o profesional trabaje desde su disciplina generando conocimiento de una parcela del mundo, pero contextualizándolo en la totalidad, en un ir y venir del todo a la parte; Hacer que las diferentes disciplinas trabajen juntas para generar conocimiento integrado para un mundo integrado, unificando sus marcos de referencia y sintetizando el producto de sus saberes en conocimiento transdisciplinario.

D) Una actitud ante el ser humano, el conocimiento y el mundo. La transdisciplinariedad requiere una actitud diferente y tiene varias vertientes: Como cambio de mentalidad respecto a la práctica disciplinaria que debe romper prejuicios y antagonismos para abrirse a otros puntos de vista: será una actitud abierta, humilde, tolerante, dispuesta a compartir conocimientos, a aceptar a otros, a trabajar en equipo, a romper paradigmas. En tanto exige una acción transformadora sobre el mundo: demanda una actitud responsable, comprometida, y solidaria. En tanto es una búsqueda personal de crecimiento espiritual, requiere una actitud de apertura, humildad, aceptación de sí mismo sin conformismo, indagación continua, rechazo al dogmatismo, al anquilosamiento, a la inercia, al conformismo, de deseo de aprender, crecer y ser cada día mejor. Exige también una actitud reflexiva sobre el conocimiento y del quehacer del individuo como generador y aplicador de éste, que permita al profesional y al(a) científico/a: Mantener una postura crítica antes sus propios resultados, escapando a la tentación de haber encontrado 'La Respuesta' a todas las interrogantes de su mundo; Replantearse continuamente

su grado de avance respecto del objetivo establecido; y cuestionarse sobre el impacto que sus resultados tienen sobre su entorno social y natural. Si quisiéramos construir un modelo gráfico del sentido transdisciplinario del saber, formaría una espiral ascendente cuyo eje lo constituiría la cosmovisión transdisciplinaria de mundo, de hombre en el mundo y de hombre en busca de su ser y en cuya cúspide estaría el objetivo de desarrollo y beneficio de la especie en armonía con su planeta. La espiral que tiende a acercarse al objetivo estaría conformada por la triple tarea del ser humano transdisciplinario de generar conocimiento holístico, de ejercer una praxis transformadora sobre su entorno social y natural y de buscarse a sí mismo como ser humano. Conforme el individuo poseedor de un conocimiento y visión transdisciplinarios se entregara a estas 3 tareas transitaría en forma segura hacia la consecución del objetivo del conocimiento humano.

Si quisiéramos construir un modelo gráfico del sentido transdisciplinario del saber, formaría una espiral ascendente cuyo eje lo constituiría la cosmovisión transdisciplinaria de mundo, de hombre en el mundo y de hombre en busca de su ser y en cuya cúspide estaría el objetivo de desarrollo y beneficio de la especie en armonía con su planeta. La espiral que tiende a acercarse al objetivo estaría conformada por la triple tarea del hombre transdisciplinario de generar conocimiento holístico, de ejercer una praxis transformadora sobre su entorno social y natural y de buscarse a sí mismo como ser humano. Conforme el individuo poseedor de un conocimiento transdisciplinario se entregara a estas tres tareas, permeadas por la cosmovisión transdisciplinaria, transitaría hacia la consecución del objetivo del conocimiento humano. (Ver Gráfico 1)



Gráfico 1. Modelo Educativo Transdisciplinario para la Universidad



Este modelo gráfico (Tamariz y Espinosa, 2001) debe ser aplicado a la educación universitaria transdisciplinaria, como guía de su quehacer.

1.2.2 Marco Filosófico del modelo: incluye los fines y funciones de la universidad, su papel en la sociedad y el tipo de hombre a formar.

1.2.2.1 Fines y funciones de la universidad transdisciplinaria: La universidad transdisciplinaria tiene como finalidad la formación de aquél que pasa por sus aulas, en dos sentidos:

Dimensión personal: La universidad debe comprometerse con la formación del individuo en tanto ser humano. Y como centro educativo con un sentido transdisciplinario debe buscarlo en un aspecto totalizador, impulsando la realización de las potencialidades de los educandos como seres humanos integrales, capaces de desarrollar sus capacidades racionales, pero también físicas, emocionales, estéticas, éticas, sociales.

Dimensión Social: Implica formar al individuo en la conciencia de que, como poseedor del saber, tiene un compromiso con su especie. El individuo formado con un sentido transdisciplinario sabrá hacer uso de su conocimiento para solucionar problemas y elaborar propuestas de cambio o mejoramiento de su entorno como parte del desarrollo del género humano.

Dentro de las funciones a cubrir por la universidad transdisciplinaria están:

Función reproductora: La universidad tiene como función reproducir los saberes que conforman el acervo cultural del grupo, con una doble finalidad de conservación de la sociedad y de su forma de vida, y la de socializar a sus miembros. En un sentido transdisciplinario incluye: romper el paradigma de la disciplina vista como un saber absoluto y cerrado; crear una cultura del conocimiento para que éste se perciba como uno, obligado por necesidad a ser muchos; transmitir la cosmovisión transdisciplinaria de un mundo integrado, complejo, indeterminista, multireferencial y complementario; abrir las mentes hacia otros modos de conocer, independientes del científico.

Función generadora de conocimiento: La universidad deberá: Generar conocimiento disciplinario con sentido transdisciplinario, contextualizando el saber parcial en el todo; Generar conocimiento transdisciplinario para proporcionar una visión integral que contextualice los saberes.

Función social: tiene dos vertientes:

Como institución, la universidad debe ser una instancia activa en la sociedad, con injerencia en las esferas de decisión del complejo social, pues tendrá la triple función de: ser el centro aglutinador del saber humano; establecer el objetivo que ha de perseguir la sociedad; Brindar soluciones a los problemas que aquejan a la sociedad y proponer sistemas sociales alternativos que conduzcan al objetivo final, así como organizar los conocimientos para alcanzar el fin.

Como formadora de agentes de cambio social, formará a los individuos en: Una conciencia natural de respeto al entorno y de responsabilidad hacia su conservación. Una conciencia social de que la posesión del conocimiento es una herencia de la colectividad para beneficio personal pero también para ponerlos a disposición de la sociedad: trabajará para formar a los alumnos como agentes de transformación social.



Aprendizajes fundamentales. Las funciones de la universidad requieren para materializarse aprendizajes básicos que el individuo debe adquirir. Ellos constituyen los pilares de la educación propuestos por la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI de la UNESCO y por el CIRET, que para nosotros



significan:

Aprender a conocer: implica no sólo el dominio de los instrumentos para allegarse el saber y generarlo: aprender a aprender, aprender a investigar, desarrollar capacidades de análisis, síntesis, abstracción, relación, analogía; sino también la capacidad de relacionar conocimientos de diferentes disciplinas, de viajar de lo general a lo particular y de emplear la totalidad de los instrumentos cerebrales para significar la realidad. Implica desarrollar un sentido de apertura y tolerancia hacia lo nuevo y diferente, hacia otros puntos de vista y saber aprovecharlos para acrecentar los propios conocimientos; aprender a crear, a reunir lo disperso y a relacionar (Nicolescu, 1998).

Aprender a hacer: Aprender a conocer debe complementarse con aprender a hacer, con la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos mediante el empleo de herramientas e instrumentos propios de cada disciplina, pero complementado con el desarrollo de otras capacidades: para solucionar conflictos, de iniciativa y creatividad, para la detección y análisis de problemas, para la evaluación de propuestas y toma de decisiones, para trabajar con individuos de otras formaciones en la solución y planteamiento de propuestas integrales y complejas, lo que implica aprender a trabajar en equipo, que a su vez conlleva: aprender a escuchar, a aceptar y ensayar ideas diferentes a las propias, a solucionar conflictos, defender la propia postura, construir métodos e instrumentos de trabajo interdisciplinarios y aprender a encontrar soluciones grupales. Ello creará una conciencia más amplia de los escenarios donde desenvolverse como individuo, con lo que escapará a la hiperespecialización que le condena a desempeñar una tarea específica, que coarta su desenvolvimiento y crecimiento profesional.

Aprender a vivir juntos. Se refiere a desarrollar la capacidad de los individuos para aceptar al otro -sus diferencias, opiniones e ideas y aceptar la posibilidad de que éstas sean un complemento de las propias y todo ello a partir del conocimiento de sí mismo-, respetar las culturas ajenas a la propia y perseguir una cultura para la paz, en un marco de respeto, fraternidad y cooperación intercultural e internacional. Implantar en el individuo una conciencia no sólo de respeto hacia la vida humana y sus diferencias, sino también hacia otras formas de vida

y el entorno natural, asegurando que su praxis social no dañe el medio natural sino que lo respete y proteja.

Aprender a ser. Es la concreción de los otros tres aprendizajes. Implica asumirse como parte de una colectividad sin perderse en ella; encontrar aquello que te hace individual y diferente de otros; es desarrollar tu independencia de pensamiento, de convicciones, de acción y responsabilizarte de ellos; imprimir tu matiz particular a cuanto haces, dices y piensas; es no pasar desapercibido en el mundo, es dejar tu huella, trascender a través de tu obra y encontrar el sentido de tu vida y poner todos tus conocimientos, potencialidades, sentimientos y acciones en hacer que valga la pena vivir.



Tipo de ser humano a formar. Será un individuo que se asume como: persona humana en busca de su identidad y crecimiento interior; ser social poseedor del conocimiento y, por tanto, con la responsabilidad de emplearlo para beneficio de todos; ser planetario responsable de su entorno natural.

1.2.3 Proceso Educativo. Una de las tareas fundamentales de la *Práctica Docente* deberá ser el construir en el aula el sentido transdisciplinar, esto implica:

Crear conciencia en los alumnos de que: el conocimiento posee un objetivo; como poseedores del conocimiento deben tender a dicho objetivo y asumir la responsabilidad de poseerlo; es necesario generar conocimiento transdisciplinario y disciplinario con sentido transdisciplinario. Entregar al estudiante los fundamentos epistemológicos de la transdisciplinariedad. Establecer lazos de unión entre

los saberes de su disciplina con las afines del currículum, siendo indispensable que el docente conozca a fondo el mapa curricular y sus conexiones. Fomentar en el estudiante el uso integral de sus capacidades cognitivas. Fomentar el análisis de formas de conocimiento alternativas a la ciencia. Buscar espacios de reflexión filosófica para auxiliar a los/las estudiantes en su crecimiento espiritual. Promover una cultura universitaria como apertura a otros campos disciplinarios distintos al propio. Convertir investigación y servicio social en herramientas didácticas para la producción de conocimiento y el ejercicio de la praxis social. Enseñar a enfrentar las incertidumbres, a pensar complejamente, enseñar la condición humana y la comprensión (Morin, 2003). Para ello, el docente deberá encarnar en sí mismo al ser humano transdisciplinario que formará en su aula.

II. LA PRÁCTICA

Las ideas anteriores, nos han acompañado desde 1999, pero particularmente desde el año 2001 cuando sustentamos nuestra tesis de maestría que buscó proponer una forma nueva de comprender la educación universitaria apoyada en esta perspectiva. El interés que nos movió hacia esas ideas estuvo siempre inscrito en el deseo personal de contribuir a la evolución, materialización y crecimiento de la filosofía del Centro de Estudios Universitarios Arkos (C.E.U.Arkos), cuyo ideal último es la *formación de hombres libres*, visión que consideramos se corresponde con el objetivo a perseguir por el modelo transdisciplinario propuesto (ver inciso 'A', el objetivo del modelo y gráfico N° 1).



En ese interés es que construimos teóricamente el

modelo que brevemente sustentamos arriba y que pretendió responder a las preguntas del *qué* y del *para qué* de la educación transdisciplinaria, pero dejando un gran hueco para cubrir las preguntas del *cómo* en la tarea educativa cotidiana. En el momento de la realización de dicho modelo, pocas eran las fuentes que hablaban con claridad de su concepto central: la transdisciplinariedad, la mayoría de los trabajos se relacionaba con la interdisciplinariedad que tampoco gozaba de mucha claridad conceptual y donde la transdisciplinariedad aparecía a veces confundida con ésta y a veces como una etapa sucesiva de aquella. El mayor acuerdo que encontramos en ese momento era que la transdisciplinariedad trascendía a las disciplinas. En aquel entonces, el texto más nuevo y expresamente dedicado a la transdisciplinariedad era la obra de Basarab Nicolescu, editada apenas en francés por un instituto de investigación particular, el C.I.R.E.T: *El manifiesto transdisciplinario*, por lo que su reproducción en otros idiomas, a la fecha en que se realizó la investigación, aún no había sido publicada, resultando imposible conseguir la obra. No obstante, tuvimos la oportunidad de contar con una copia de la obra traducida al español gracias a la gentileza de su autor.

Actualmente contamos, por fortuna, con un creciente interés por la transdisciplinariedad en esferas de la más diversa índole del conocimiento. Las producciones y documentos han ido también en aumento, de modo que la reflexión sobre lo transdisciplinario se ha fortalecido con las obras de importantes autores como Edgar Morin, el propio Nicolescu, Gaston Pineau, Ubiratan D'Ambrosio, Pascal Galvani y tantos otros investigadores preocupados por difundir una mirada transdisciplinaria de la vida como respuesta al estado de cosas que prevalece en el mundo y que requiere urgentemente de una cosmovisión más comprehensiva y compleja del actuar en el mundo y del ser en el mundo. Pues la transdisciplinariedad, al menos para nosotros, no se queda únicamente en un enfoque nuevo del conocimiento, sino que se convierte en una visión de vida, en tanto involucra todas las facetas del ser humano: su conocer, su hacer y su ser, por lo que, más que una concepción epistemológica, se trata de una concepción filosófica.

Del año 2001 en que produjimos el modelo referido a la ,



fecha hemos con felicidad descubierto aportes nuevos y valiosos para esta perspectiva. No obstante, creemos que el modelo transdisciplinario que resumimos en el gráfico (1) se sustenta en ideas que no distan, por ejemplo, de la metáfora de la vida propuesta por Ubiratan D'Ambrosio (2007), en la que se relacionan complejamente (o inter y transdisciplinariamente para Pineau, 2006) individuo<-->naturaleza<-->sociedad, mediados por la cultura y los instrumentos producidos por ésta; relaciones a partir de las cuales el ser humano busca satisfacer las pulsiones de supervivencia y trascendencia que le identifican como netamente humano:

Nuestra visión transdisciplinaria acepta la concepción del hombre en el mundo como una criatura biológica que desarrolló inteligencia y generó conocimiento como un auxiliar en su supervivencia y desarrollo como especie, pero que también, a partir de que evoluciona hacia la conciencia, requiere cubrir necesidades, no materiales, de crecimiento intelectual, de afecto, de pertenencia, de autorrealización e incluso de trascendencia. Y en esta búsqueda de su crecimiento interno y del sentido de su vida, el hombre se auxilia también del conocimiento y de su relación consigo mismo, con el otro y con la naturaleza.

También creemos que nuestra postura sobre la transdisciplinaria no dista del todo de las preocupaciones expuestas por el sabio Edgar Morin y fundamento para esta afirmación podemos encontrarlo por ejemplo no sólo en la visión compleja de la realidad que concebimos como elemento necesario de la transdisciplinaria sino también en el concepto de una *praxis* del hombre sobre el mundo, en tres sentidos: Un sentido social, un sentido personal y un sentido planetario.

No obstante, reconocemos por ejemplo, que los importantes aportes de este autor sobre los siete principios de la complejidad y los siete saberes sobre la educación, plasmados en dos obras de reciente creación y trascendentales para la educación como: "Educar en la era planetaria" y "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro" no fueron plenamente abordados en nuestro trabajo anterior, pero encuentran en cambio gran espacio para reflexionar sobre las preguntas del *cómo* que hemos planteado como objetivo de nuestra

investigación presente.



2.1 EL CÓMO PARA UNA EDUCACIÓN TRANSDISCIPLINARIA

Desde el 2001 y hasta el momento actual una serie de eventos en nuestra propia práctica educativa han permitido que lleguemos al feliz momento de iniciar la exploración de las posibilidades que una mirada transdisciplinaria del conocimiento, de la educación y de la vida puede ofrecer a una centro educativo concreto. El camino ha sido lento pero valioso y lleno de aprendizajes personales y grupales.

Luego de nuestras reflexiones teóricas e involucrados intensamente en la práctica educativa en el C.E.U.Arkos, los cuestionamientos de *cómo* cristalizar el ideal transdisciplinario en esta institución particular aparecieron como una constante. Entre las primeras respuestas que construimos, estuvo la creación de una gaceta universitaria que tiene desde sus orígenes como una de sus tareas trascendentes el difundir las ideas de la transdisciplinaria a la comunidad en general y a la universitaria en particular. Fue así como surgió en julio de 2001 "Visión Docente-Conciencia". Este medio nos ha sido fundamental para la concreción de ese ideal y en el momento actual hemos conseguido incorporar en su acervo de colaboradores a grandes representantes del pensamiento transdisciplinario que gentilmente han

autorizado la publicación y difusión en español de sus ideas, pues hoy en día enfrentamos aún la situación de que muchos textos sobre transdisciplinariedad se editan en idiomas distintos al español (francés, inglés y portugués) convirtiéndose ello en un obstáculo para los lectores de habla hispana.

En mayo del 2002, presentamos por primera vez ante las autoridades y la comunidad universitaria de Puerto Vallarta -que entonces contaba sólo con dos universidades, el C.E.U.A como pionera y la UNIVA- el modelo educativo transdisciplinario que construimos. Desde entonces, las autoridades del C.E.U.Arkos manifestaron interés por la propuesta al observar que ésta podría llevarles a una práctica más integral y comprehensiva de la formación, ideal con que su filosofía se identifica. Este interés manifiesto se vería más tarde cristalizado en la participación del rector y administrativos en el proceso de sensibilización hacia la Transdisciplinariedad y en su colaboración activa en el primer taller piloto transdisciplinario creado en el C.E.U.Arkos.



En nuestra búsqueda por encontrar los caminos del *cómo* realizamos también una exploración de campo en marzo del año 2004 con el fin de encontrar indicios de modelos educativos relacionados con nuestra propuesta de un modelo transdisciplinario para la universidad. Dicha actividad la realizamos en el marco de una visita de estudios de rectores mexicanos a universidades europeas de Francia, Inglaterra y España, organizada

por la ANUIES, el CENEVAL y la asociación COLUMBUS, derivada de la UNESCO. Ahí pudimos constatar, con actores universitarios e informantes de primera mano (rectores, alumnos, docentes e investigadores), que entonces las preocupaciones por una visión transdisciplinaria de la educación no permeaban aún sus estructuras, situación que tuvimos oportunidad de comentar con el Dr. Nicolescu a quien externamos nuestras intenciones por concretar el ideal transdisciplinario en el C.E.U.Arkos. En diciembre de ese mismo año, nuevamente en una reunión de rectores mexicanos realizada en el ITSON y organizada por la ANUIES y el CENEVAL, presentamos las ideas generales de nuestro modelo educativo transdisciplinario. Fue entonces que empezaba a conformarse la Universidad Mundo Real en el estado de Sonora, inspirada en la filosofía de Morin.

Referencias bibliográficas

- * D'Ambrosio, U. (2007) La vida y el peligro de extinción en: Conocimiento y valores humanos. Visión Docente Con-ciencia. CEU Arkos. México. http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revista35/t2.htm
- * Espinosa Martínez, Ana Cecilia y Claudia Tamariz (2001) Un modelo transdisciplinario de educación para la Universidad. Tesis de Maestría. Universidad de Valle de México. Santiago de Querétaro. México. 506pp.
- * Espinosa Martínez, Ana Cecilia (2004) Informe de la Visita de Estudios de Rectores de Instituciones Mexicanas de Educación Superior a Universidades Europeas. Visión Docente Con-Ciencia. N° 18. CEUArkos. México. pág. 5- 51.
- * Freitas, Lima, Edgar Morin y Basarab Nicolescu (1994) (consultado el 3/X/00) Carta de la Transdisciplinariedad. Arrábida, Portugal. http://perso.club_internet.fr/nicol/ciret/
- * Morin, Edgar. Et. Al (2003) Educar en la era planetaria. Editorial Gedisa. España. 140 pp.
- * Morin, Edgar (2004) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. 67 pp.



* Morin, Edgar (2005) Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa. España. 167 pp.

* Nicolescu, Basarab. (1998) (recibido el 12/IX/00) La Transdisciplinariedad, una Nueva Visión del Mundo. Manifiesto. Centro Internacional para la Investigación Transdisciplinaria (CIRET). Ediciones Du Rocher. Francia. 125 pp. <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>

* Pineau, Gaston (2007) Edgar Morin: itinerario y obras de un investigador transdisciplinario. Visión Docente Con-Ciencia. N° 34 C.E.U.Arkos. México.

* UNESCO. (1997) "Los Cuatro Pilares de la Educación" en: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.





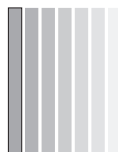
Cómo nos relacionamos con las problemáticas de la ciudad. Experiencias en los seminarios de tesis.

Por: Lic. Jezabel Casella Peyrat
M.C.E. Ana Cecilia Espinosa Martínez



El enfoque

Por: **Jezabel Casella Peyrat y Ana Cecilia Espinosa Martínez¹**



“Nosotros sabemos a la vez probar una audacia extrema y no emprender nada sin una reflexión detenida”.

(Pericles)

Como parte del proyecto transdisciplinario Arkos, los estudiantes del IX cuatrimestre de las licenciaturas en Derecho, Ciencias de la Comunicación, Administración de Empresas Turísticas, Contaduría, y Mercadotecnia se encuentran cursando un seminario de tesis que busca desarrollarse transdisciplinariamente.

En dicho curso, el acompañamiento de los procesos de investigación se aboca a la exploración de herramientas diversas como la religación de conocimientos, la técnica de co-desarrollo de Payette y el diálogo intersubjetivo para la sensibilización hacia una actitud transdisciplinaria. Los seminarios de tesis transdisciplinarios son así organizados sobre la base del diálogo y cruzamiento de saberes. Los grupos son mixtos, conformados por estudiantes de todos los programas de licenciatura de la institución.

La orquestación del curso está a cargo de un equipo transdisciplinario de profesores cuyas formaciones incluyen: filosofía y letras, contaduría, educación, derecho, administración y economía, todos miembros del taller transdisciplinario Arkos.

Sustentado en la transdisciplinariedad y la complejidad, el equipo docente apoya a los estudiantes para que se ejerciten en el uso de una nueva forma de pensamiento (complejo) para abordar el trabajo investigativo.

Así, en el marco de este seminario y con la intención de observar las problemáticas de nuestra ciudad para abordarlas desde una perspectiva compleja se organizó un paseo. Los alumnos se dividieron en tres grupos y visitaron dos colonias: Ramblases y Paso Ancho, y el barrio conocido como Olas Altas. Durante la visita los estudiantes hicieron un ejercicio de observación y registraron sus reflexiones y hallazgos en un cuestionario.

Cabe considerar que Vallarta, en sus inicios, era un pequeño

pueblo de pescadores, a partir del turismo el puerto se convirtió en una ciudad que crece constantemente. Estamos acostumbrados a caminar la ciudad con una mirada costumbrista, por eso el desafío fue que los jóvenes realizaran un trabajo de observación que ponga en primer plano las contradicciones generadas, en muchos casos, por este crecimiento acelerado y sin planeación. En las siguientes líneas presentamos los resultados de esta mirada.



En la colonia *Ramblases* los alumnos centraron su atención en la falta de servicios públicos. Lo primero que observaron fue que no se recolectaba la basura, que hay carencia de agua, de drenaje y de luz. Señalaron como problema la falta de empedrado. En segundo lugar, relacionaron las condiciones de vida con enfermedades. El hecho de vivir rodeados de basura, la falta de agua para higienizar la zona y la costumbre de vivir con animales de corral son factores, según ellos, que se relacionan con los problemas de salud. Luego, indicaron el problema de inseguridad para las personas que viven allí en relación con la falta de vigilancia. Finalmente, se señaló el problema ecológico, el cual se enfocó en la destrucción de cerros y áreas verdes para construir.

Otros problemas que marcaron son: la contaminación, la no planeación urbana, el desempleo y la sobrepoblación.

Respecto a la colonia *Paso Ancho* es significativo que todos

¹ Ana Cecilia Espinosa Martínez, es Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México y Licenciada en Contaduría por el Centro de Estudios Universitarios Arkos de Puerto Vallarta, donde funge como Subdirectora Académica. Difunde trabajo sobre transdisciplinariedad en educación.

Jezabel Casella es Licenciada en Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Es miembro de la Unidad de Investigación Arkos y del taller piloto transdisciplinario del C.E.U.A., donde funge también como catedrática en el área de sociales.



los alumnos pusieron en primer lugar el problema de la contaminación. Notaron que el río se encuentra en muy mal estado, que está repleto de basura. También las calles están cubiertas de residuos. En segundo término señalan la pobreza en la que viven las personas y la falta de servicios públicos. Luego aluden a la falta de cuidado de la naturaleza. Sostienen que las construcciones son irregulares y generan peligro y que es llamativo el número de jóvenes ociosos. En último lugar señalan el pandillerismo y la inseguridad.

En *Olas Altas*, zona turística que da hacia las playas, el principal problema advertido por los jóvenes lo constituye la construcción de edificios, condominios y hoteles. Respecto a los servicios públicos, consideran que no se trata tanto de la carencia de ellos como de su mal estado: se señaló que faltan contenedores para la basura, que el alumbrado es insuficiente, el empedrado se encuentra dañado y existen problemas con las alcantarillas y el drenaje que va a dar al mar. Otros problemas que se observaron lo constituyen los carros que no dan paso a la gente y los niños que trabajan.

A quiénes involucran

En las colonias *Ramblases* y *Paso Ancho* los alumnos sostienen que las problemáticas involucran en principio a los lugareños. En segundo lugar al gobierno, en tercer sitio a la población en general. Después, a las personas que visitan el lugar. Por último, al medioambiente.

En el barrio céntrico de *Olas Altas*, los alumnos creen que los problemas involucran a todos los vallartenses, a los peatones, al turismo y, por último, a las autoridades.



Cómo nos vinculamos

Al cuestionarse los alumnos de qué modo están ellos vinculados con las problemáticas observadas, respondieron, para el caso de la colonia *Ramblases*, que indirectamente a través del entorno ecológico en que se inscribe la ciudad y a través de las enfermedades que se generan. En *Paso Ancho* algunos alumnos se sienten involucrados directamente porque viven allí. Otros indirectamente ya que residen en otros lugares. En el caso de *Olas Altas* los jóvenes piensan que las problemáticas se sufren directamente, a través del caos vehicular, la contaminación, la inseguridad. Los alumnos sostienen que en la ciudad ya no se vive tranquilo.

Al plantear la pregunta ¿qué situaciones se relacionan con las problemáticas observadas? los alumnos las resumen para el caso de la colonia *Ramblases* en: falta de higiene, contaminación, enfermedades y delincuencia. En *Paso Ancho*, aparece en primer término la contaminación seguida de pobreza, educación, inseguridad y desempleo. Los estudiantes que acudieron a la zona *Olas Altas*, además de retomar las cuestiones de la higiene y la contaminación, señalan la ausencia de áreas verdes, la imagen que se proyecta de la ciudad, la calidad del aire que se respira, la falta de cultura vial, el contraste entre la vida del turista y los trabajadores de la zona. Para estos jóvenes lo anterior está además determinado por la labor que desarrollan los funcionarios públicos y la calidad de su capacitación.

En relación con otras problemáticas que están presentes en estas áreas de la ciudad los estudiantes indican para la colonia *Ramblases*, consumo y tráfico de drogas, depósitos para la venta de bebidas alcohólicas, delincuencia y contaminación. En *Paso Ancho* aparece como central la corrupción, en segundo término educación e inseguridad. En *Olas Altas*: corrupción, carencias en educación, inseguridad y descuido del entorno ecológico que pone en riesgo la vida de diferentes especies.

Sobre las disciplinas y saberes que desde la perspectiva de los estudiantes podrían ayudarnos a comprender mejor las problemáticas encontradas están: Derecho, Educación, Administración, Ingeniería, Sociología, Mercadotecnia, Comunicación, Medicina, Política y Ecología.

Las problemáticas antes apuntadas servirían de base para un primer acercamiento a los temas de investigación que los estudiantes abordarían en su tesis, las cuales están en proceso de construcción. A continuación, mostramos por carrera algunas de las problemáticas elegidas.



Derecho	Administración de Empresas Turísticas	Mercadotecnia
La falta de medidas de prevención contra el dengue en Puerto Vallarta.	Confrontación en la elección y función de agentes y delegados municipales.	Temporada baja: falla en estrategias para reducir sus efectos.
Fenómeno de la delincuencia en Puerto Vallarta y las dificultades para resolverlo. Gestación de nuevas generaciones de delincuentes juveniles.	La migración de los profesionistas de la localidad.	Oportunidades de desarrollo para la empresa familiar en relación con el crecimiento de los mercados. Qué puede ofrecer la mercadotecnia a las empresas familiares para su consolidación y éxito.
Contradicciones en el proceso de adopción en Puerto Vallarta. Investigación jurídica.	Promoción turística de Puerto Vallarta, el rol del Fideicomiso.	El impacto de la mercadotecnia en Puerto Vallarta.
Falta de ética en las resoluciones judiciales en el sistema penal del fuero común en Puerto Vallarta.	Problemas en torno a la comercialización del café en Cabo Corrientes.	Motivaciones para estudiar el nivel superior en el CEU Arkos.
Influencia de personas conocidas como forma de corrupción en la recaudación de ingresos en Puerto Vallarta.	Justicia social. Investigación sobre la relación existente entre la pobreza extrema y la educación en Puerto Vallarta. Zona Norte.	
Inseguridad social y delimitación territorial en algunas colonias de Puerto Vallarta.	La problemática de los artesanos mexicanos a partir de la entrada del mercado chino.	
Liberación del pago de la pensión alimenticia del esposo cuando el menor no es su hijo.	Falta de servicios en las colonias populares de Puerto Vallarta.	
Cultura vial: factores y causas de accidentes y hechos viales.	Drogadicciones y alcoholismo: cómo minimizar el consumo.	
Violencia familiar.	Impacto de las relaciones públicas en el ámbito empresarial.	
Juicio de amparo: injusticias y violaciones de las garantías individuales por parte de las autoridades.	Causas de la pobreza en Puerto Vallarta.	
El trabajo en el comercio informal familiar como causa de deserción escolar.	Rotación de personal en empresas turísticas. Desempleo y subempleo.	
Los juicios orales en materia penal.		
Necesidad de creación de una nueva constitución que aborde los problemas vigentes.		
Deserción escolar en preparatorias. Zona: Ixtapa, Jalisco.		
Violaciones que sufren los trabajadores subcontratados en Vallarta.		

Ciencias de la Comunicación	Contaduría
Estudio de campo sobre las circunstancias sociales y las colonias afectadas, por la creación del Macrolibramiento en Puerto Vallarta.	Cultura tributaria. Cómo fomentarla.
Galerías de Arte en Puerto Vallarta. Compradores, artistas y medios de comunicación.	Previsión social en Puerto Vallarta. Efectos a partir del IETU. El impacto IETU en la previsión social.
Crecimiento de Puerto Vallarta. La mancha urbana y el deterioro ambiental.	Las tasas de interés bancario. ¿Son injustas en México? ¿Para quiénes?
Titulación y experiencia profesional. Problemáticas que enfrentan los egresados en el área laboral en las licenciaturas de Comunicación, Derecho y Administración.	Evasión Fiscal: factores que influyen para dar origen a la evasión de impuestos.
Efecto de la televisión en los niños: contenidos y violencia.	Infraestructura del IMSS. Factores que afectan al servicio de seguridad social en Puerto Vallarta.
Implementación de un nivel de censura relacionada con valores éticos en programas de TV abierta.	Conflicto que enfrentan los egresados entre oferta y demanda de trabajo. Oportunidades para los universitarios en la comunidad.
La represión del derecho a la libertad de expresión.	Retiro y Cesantía en la edad avanzada: los problemas de la pensión.
Falta de capacitación en los maestros de enseñanza básica y enseñanza media.	Burocracia al tramitar la Licencia Municipal y afectaciones al sector empresarial.

A manera de salida

En este centro de estudios consideramos que nuestra comunidad atraviesa una etapa crítica. Como institución creemos que debemos brindar a nuestros alumnos las herramientas necesarias para interpelar la realidad, considerando que es compleja y abordándola como un proceso dinámico. Desde esta perspectiva podemos sostener que no sólo padecemos la realidad (actitud pasiva) sino que la hacemos (actitud activa). Y es en ese descubrimiento de la realidad que la praxis universitaria cobra sentido. El ejercicio descrito apunta a generar ese descubrimiento y a romper con la visión fragmentaria que nos impide concebir la realidad como totalidad.

De ahí que una pregunta estratégica sea ¿cómo es que estamos involucrados en estas problemáticas? Los hallazgos y reflexiones que los estudiantes puedan producir en sus tesis, a partir de involucrarse en la investigación de problemas sociales que les atañen como miembros de una comunidad, representan el esfuerzo de una generación por comprender mejor su mundo para transformarlo y para ello se requiere de una perspectiva más amplia e incluyente de la realidad como la que encontramos en la transdisciplinariedad. Y en el término comprensión queremos significar, como lo afirma

Ruy Pérez Tamayo (1989), penetración, entendimiento y explicación del mundo.

Consideramos que es partir de esa comprensión que es posible una transformación de lo social, primero al nivel de las ideas - que después puedan concretarse en el nivel material. Es desde la educación que dichos cambios pueden gestarse a partir de una praxis que conecte la investigación-acción y reflexión como parte del vivir cotidiano de los universitarios.





Poemas



Por: José Rodríguez Llamas¹

Soñando con la libertad

¡Qué hermosa eres libertad!
todo pueblo te ve lucir
con grandes suspiros sobre los pechos

Libertad, solitaria estrella
Chispa de volcán ardiente
Tómanos en tus manos
y prende en nuestras frentes
para formar libres hombres que luchan por la libertad bella

Nada hay que te contraste
en el puro firmamento,
libertad pura que tan apagada
hoy te encuentro
Y sin embargo contemplo que aquel que no es libre no es noble

Anhelo entonces el sueño de alcanzarte
un día,
cualquier día
y sentir que una luz nueva mis pupilas baña,
la extraña sensación
que te abres para todos
y dejas de ser sueño para convertirte vida, grito de alegría que por nuestras venas corre.

Sueño...



¹ José Rodríguez Llamas es estudiante del tercer cuatrimestre de la Lic. en Derecho del Centro de Estudios Universitarios Arkos. Produjo el poema 'Soñando con la libertad' en el marco de las actividades del 'Mes de la Constitución y el Estado de Derecho'.



Por: Ángel Armando Martínez Solís

Del capullo espeso de la noche, brotó
de sueños despiertos, contagiado
a cuestras la esperanza con el cuerpo roto
y en mi palma el mañana fracturado.

Las calles me avistan silentes
con sus prostitutas en el regazo
fumando y bebiendo adolescentes,
hijos del desnaturalizado rechazo.

Una vieja campana, lejana replica
anunciando a mi paso otra hora
cuando una mancha el espacio salpica
con negro ropaje, desfila cantora.

En andas un féretro, tristes llevan
colmado de flores, de razas varias
dejando a su paso húmedas huellas
con fúnebres cantos el regreso claman.

Temblorosa expiración me acosa
y, la dignidad del pueblo dice ser;
pálida silueta, transparente, absorta
mira su cuerpo en la distancia perder.

Se prende a mi sombra, suplicante
con sucia faz y desnutrido tallo
el pequeño producto de un cobarde
implorando monedas para el taco.

El hambre torna a la memoria
escapando del férreo olvido
y vislumbro el resto compungido,
tras ver partir la infante historia.

Susurra la esperanza a las espaldas
agua con sus partidas comisuras,
frenan mis plantas inseguras
postrándose al descanso blandas.

Quiero comerme esta hambre sorda,
arrancarla de un sólo bocado,
beberme la sed a un sorbo dado;
¡cruel ansiedad que más engorda!

Pienso en el fúnebre desfile,
la careta de tierra maquillada,
el adolorido semblante del mañana
y esta esperanza que a penas vive.

Esta hambruna de muchos rostros
en los párpados del pueblo revelada,
que marchita anhelos en bandada
y ahoga el florecer en sus abrojos.

Aquí todos padecemos el hambre
así como la esperanza, el niño, el
el mañana, la dignidad, el pueblo
las prostitutas, yo y también la calle.

Hambre de justicia, igualdad, paz,
siquiera una sopa de respeto
a nuestros derechos de humanidad
que son de la vida, el pan nuestro.

Apetencia insomne de libertad
para ser, pensar y hacer diferencia;
pues es compartida la carencia
en brazos de la doliente realidad.

¹ Ángel Armando Martínez Solís es egresado de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación del Centro de Estudios Universitarios Arkos. Participa en el Taller Transdisciplinario de profesores y estudiantes y en el Taller Artístico de esa Casa de Estudios. Desarrolla trabajo de poesía y es miembro del Taller Literario el Tintero.



Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas



Hotelería - Turismo - Recursos Humanos



Centro de Estudios Universitarios Arkos - Fco. I. Madero No. 529,
Col. Emiliano Zapata, Puerto Vallarta, Jal., México
Tel. (322) 222 3538, 222 0588

www.ceuarkos.com

"Educar es formar hombres libres"

