

Visión Docente Con-Ciencia

TEMAS UNIVERSITARIOS

Año VIII No. 44 Septiembre-Octubre de 2008

C.E.U. Arkos
La Universidad Vallartense

18 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 existencial, integral, personal
y comunitariapág. 5
Dr. René Barbier

III Congreso Internacional de Transdisciplinariedad,
complejidad y eco-formaciónpág. 18
M.C.E. Ana Cecilia Espinosa Martínez

Agua y color. Entrevista a Jimena Odettipág. 27
Prof. Manuel López Zapata

Transdisciplinariedad: de las ideas a la práctica.
2a. partepág. 30
Mtra. Ana Cecilia Espinosa Martínez

Portada: "Para Vos" Serie "Sumergidas"
Artista Plástica: Jimena Odetti

Fotografía: *Pascal Galvani y Manuel Zapata*



PUERTO VALLARTA, JALISCO

"Educar es formar Hombres Libres"

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.

Septiembre de 2008. Tiraje: 500 ejemplares.

Reserva: 04-2007-072416515700-102



Presentación

Por: Ana Cecilia Espinosa Martínez

En nuestro número anterior asistimos con el Dr. René Barbier, sociólogo y profesor emérito de las universidades en ciencias de la educación en Francia, a la presentación del método de la investigación-acción que se distingue por una acción deliberada de transformación de la realidad dado que busca tanto el objetivo de transformar la realidad como de producir conocimientos concernientes a esas transformaciones. Ahí vimos también que esta vía no es una transformación simple y metodológica de la sociología clásica, sino que se trata de una transformación verdadera de concebir y de hacer investigación en ciencias humanas.

En este número, el autor da continuidad al tema, nos aclara que la Nueva Investigación-Acción cambia completamente las nociones precedentes de Investigación-Acción por un énfasis de las dimensiones más personales y comunitarias que no se limitan únicamente a los carriles de las ciencias sociales, sino que asumen plenamente la dimensión filosófica de la existencia humana.

Explicita particularmente qué es la Investigación-Acción Existencial, perspectiva que él ha creado y bajo la cual ha desarrollado su práctica investigativa. Para él, este tipo de pesquisa "está, tal vez, más en condiciones de abordar las situaciones-límite de la existencia individual y colectiva. Así, las investigaciones-acciones que realiza desde hace años, "se relacionan con temas muy anclados en la afectividad humana (nacimiento, amor y pasión, vejez, muerte, sufrimiento, autoformación, vida social alternativa, interculturalidad...)"

Nos presenta también la Investigación-Acción Integral, planteada por André Morin, que se distingue por un alto grado de implicación de los actores en la investigación, así como la

Investigación-Acción personal y comunitaria.

Barbier se adentra en responder qué actitud demandan del investigador estas nuevas perspectivas; cuál es la relación que este establece con respecto a los sujetos de estudio. Cuestiona en qué medida las metodologías a la fecha desarrolladas son suficientes para dar cuenta de la experiencia humana objeto de estas investigaciones y hasta qué punto las formas de inculcación de la científicidad con que se trabaja habitualmente en las universidades generan el tipo de competencia requerida para una lectura plural, multireferencial de las situaciones humanas.

Por su parte, la Mtra. Ana Cecilia Espinosa, resume la experiencia generada en el III Congreso Internacional de Transdisciplinariedad, a la





Complejidad y Econformación llevado a cabo en Brasil del 2 al 5 de septiembre. Según la autora, el evento tuvo como objetivos: "profundizar estudios y pesquisas sobre transdisciplinariedad, complejidad y eco-formación en el campo educativo, trabajando las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica que implican esos temas; movilizar a educadores y profesionales de otras áreas del conocimiento para la relevancia de estudios y pesquisas en estas áreas, mediante la socialización de experiencias en el ámbito de la educación básica, media superior y de la educación no-formal; compartir experiencias innovadoras en el campo de la educación formal y no formal sobre una perspectiva compleja, transdisciplinar y ecoformadora.

Espinosa introduce brevemente los conceptos centrales del congreso (transdisciplinariedad, complejidad y eco-formación) y resume las conferencias y otras actividades desarrolladas así como las conclusiones a que se llegó.

En otro orden de ideas, de la mano de Manuel Zapata, nos adentramos a la experiencia de Jimena Odetti, artista plástica de origen argentino radicada en México, quien ha elegido la pintura como tarea de expresión. Odetti, maestra en pintura por el Instituto Universitario Nacional de Arte y licenciada en artes plásticas por la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Bellas Artes de Buenos Aires, comparte sus inicios en ese mundo multicolor y sus motivaciones para la realización del quehacer artístico.

Nuevamente con Ana Cecilia Espinosa nuestra gaceta retoma el tema de la práctica transdisciplinaria en la educación superior. A través del relato de esta autora, conocemos algunos elementos del proyecto de Investigación-Acción del Centro de Estudios Universitarios Arkos para orientar el paso de una formación disciplinaria hacia una de carácter transdisciplinario en sus programas de licenciatura.

Por último, los miembros del equipo editorial de Visión Docente Con-Ciencia, externamos una felicitación a todas las personas que forman parte de la comunidad universitaria Arkos por el cumplimiento de sus 18 años de vida académica.



"Para vos" | Oleo s/ tela, 70x100 cm
Artista plástica: Jimena Odetti.
Serie "sumergidas"



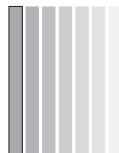
La investigación-acción existencial, integral, personal y comunitaria.

Por: Dr. René Barbier



Un Análisis

Por: René Barbier¹



“Una sombra de cada vida cae sobre cada otra vida”.

(Hugo von Hofmannsthal)

La Nueva Investigación-Acción (I-A) es una protesta contra la separación del pensamiento de la acción, que es una herencia del 'laissez-faire' del siglo XIX. Ella cambia completamente las nociones precedentes de Investigación-Acción -caracterizadas en su versión antigua por una metodología experimental con vistas a la acción pero que no pasaron del orden científico tradicional - por un aumento de las dimensiones más personales y comunitarias que no se limitan únicamente a los carriles de las ciencias sociales, sino que asumen plenamente la dimensión filosófica de la existencia humana.

La Investigación-Acción Existencial (I-A.E) es realizada, en su versión científica en ciencias humanas, por investigadores relativamente aislados, bajo denominaciones diferentes. Sin embargo, ella es sin duda mucho más practicada, aunque de manera no racional y no explícita, dentro de las diversas *socialités* del presente que tejen las redes de esta "tribalización del mundo" en la modernidad de la que nos habla pertinentemente Michel Maffesoli. Es probable que la veamos desarrollarse en los años venideros.

Los males sociales, ciertamente inexpugnables y trágicos, nos llevan hacia el abismo, requiriendo a los hombres, (a los investigadores) animados por este

"evangelio de perdición" -del que hablan Edgar Morin y Anne-Brigitte Kern en *Tierra-patria*, (Umbral, 1994)- a ser cada vez más cuidadosos y aptos para trabajar juntos a fin reducir esos males, conjurarlos o simbolizarlos. Desde ahora (los males sociales) están allí para trastornar a los investigadores que creen poder aprehenderlos con sus pobres herramientas metodológicas y teóricas.

Consideremos, por ejemplo, las investigaciones realizadas en el marco de la pandemia del SIDA: François Nédelec, luego de terminar un trabajo de tesis orientado hacia una aproximación de lo vivido cotidianamente por quienes son cero positivo y quienes tienen SIDA, nos informa sobre algunas reflexiones superiores respecto del investigador implicado en este tipo de pesquisas. En su trabajo, Nédelec aborda el arte de la escucha y del encuentro; todo el humanismo sutil, abierto, (conseguido) a través de la confianza recíproca que debe desarrollar el investigador cuando trabaja con esta perspectiva (de investigación). La autora nos advierte que en la I-A.E el objeto de investigación hace irrupción en la psique del investigador en forma de figuras amenazadoras: "Que el SIDA concierna de modos múltiples al investigador -dice- lo comprenderemos fácilmente si nos acordamos cuán sorprendente en sus formas es la nueva irrupción de la muerte y de lo mórbido en el mundo de hoy, ya que la sangre y el esperma, símbolos de eclosión de vida, son también los vectores de la transmisión viral. A través de los mitos de Eros y Thanatos, el hombre es nuevamente recordado de su condición de mortal." (Nédelec, *Sociétés*, 1993, p. 368)

Otros dos investigadores que trabajan con el mismo objeto de estudio están de acuerdo con esta autora al referirse también al 'trastorno científico' al cual deben hacer frente las ciencias humanas y sociales a propósito de cuestiones como la relación investigador-objeto de

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.

2 Nota de la traductora: La Nueva I-A satisface para Carr y Kemmis (en Barbier, 1996, p. 38) cinco exigencias: a) Rechaza las nociones positivistas de la racionalidad, la objetividad y la verdad; b) Emplea las categorías interpretativas de profesores y de otros participantes de los procesos educativos; c) Procura los medios de distinguir las ideas y las interpretaciones deformadas por la ideología evaluando la desviación e interroga cómo la distorsión puede ser superada; d) Se esfuerza en identificar el orden social existente, bloqueo del cambio racional, propósito de las interpretaciones teóricas de las situaciones, permitiendo así a los profesores, y a todo otro participante, la toma de conciencia de que puede ayudar para superar los bloqueos; e) funda su asunción en el hecho de que se trata de un conocimiento práctico, es decir, que la cuestión de la verdad será atrincherada por su relación a la práctica.

3 La I-A en su versión antigua aunque inspirada en un ciclo en espiral, contaba con pasos totalmente ordenados en una matriz de 6 etapas: Exploración y análisis de la experiencia; Encontrar un problema de investigación; Planificar el proyecto; Realizar el proyecto; Presentar y analizar los resultados según el plan de guía; Interpretar.



pesquisa.



Así, al trabajar desde esta nueva perspectiva (de I-A.E) nuestros paradigmas epistemológicos tradicionales, nuestros métodos confirmados de investigación, nuestros informes circunscritos entre investigador y objeto de estudio, son profundamente cuestionados. Aparece aquí un punto totalmente nuevo: la emergencia ineluctable del sujeto concernido por las pesquisas en el universo afelpado de los investigadores (laboratorios, coloquios...). Los sujetos no son ya ratas de laboratorio sino personas que decidieron comprender o luchar y que no aceptan ser desposeídas de los análisis ligados a las informaciones transmitidas al investigador y nacidas

directamente de sus tragedias cotidianas. Ellos quieren saber y participar. Tener derecho a la palabra, tener una voz legítima. Ello quedó de manifiesto, por ejemplo, en la conferencia internacional sobre el SIDA en Ámsterdam en julio de 1992.

"...esta nueva coyuntura pone en corto-circuito la neutralidad pretendida por un científico positivista, así como la postura tradicional de distancia del investigador frente a su objeto de estudio: este último se vuelve también un sujeto que reivindica su derecho a la palabra activa y que exige un cambio pragmático y concreto de los resultados de la investigación" (Romel Mendès-Leite y Pierre-Olivier de Busscheer, *Sociétés*, 1993, p. 353)

Estas cuestiones quedaron claras durante una mini investigación-acción pedagógica realizada en forma de coloquio entre prácticos y catedráticos de universidad en el marco de la Agencia Francesa de Lucha contra el SIDA bajo la dirección de J. Ardoino en París en 1993. En nuestro taller, desarrollado con la mentalidad aquí descrita, los participantes reaccionaron completamente en este sentido (de imposibilidad de neutralidad y distanciamiento total del investigador respecto del objeto de estudio y de reivindicar el derecho a la palabra activa de los sujetos estudiados). En otro dominio, el de las dimensiones transpersonales de la conciencia, las aperturas se perfilaron hacia reconocer la importancia y el fundamento de la fenomenología (para trabajar en la I-A). Fue así como las experiencias en los confines de la muerte -exploradas desde la noche de los tiempos por la filosofía oriental "*Near Death Experiences*" (N.D.E)- comenzaron a ser consideradas dignas de interés por algunos científicos. Pero, aquellos investigadores que se interesan por estos temas, ¿son competentes para poder inventar métodos y aproximaciones que respeten a la vez el rigor crítico de la ciencia y el carácter inefable de la experiencia fundada en los abismos? Seguimos esperando investigadores en ciencias sociales que no confundan más la vida psicológica del monje zen -recibiendo un golpe firme sobre el hombro en el momento de una meditación e interpretándolo como una sacudida benéfica para despertar su atención (Bôkatsu, "palo" y "grito")- con una estructura masoquista o con la



sumisión a una autoridad dotada de violencia institucional legitimada.



Las formas de inculcación de la científicidad habitual en las universidades, están lejos de proponer el tipo de competencia requerida para una lectura plural, multireferencial de las situaciones humanas.

La racionalización procedente de las ciencias humanas apela dialécticamente a sus polos contrarios irracionales. Del lado de los sabios, como del lado de los ignorantes, asistimos a la misma parada que conduce al desconocimiento generalizado. La racionalidad consistirá en reconocer el campo de la complejidad y el

de no saber sobre ciertas cosas de la vida. Como recuerda Michelle Mafesolli, sólo algunos pensadores son capaces de tal perspectiva. (Gilbert Durant, Spephane Lupasco, por ejemplo) (Mafesolli, 1993)

1. La I-A existencial

El coloquio sobre la investigación-acción que se celebró hace tiempo (1986) en el I.N.R.P (Instituto Nacional de Investigación Pedagógica) no dejó de suscitar controversias vivas sobre su científicidad (de la I-A) entre los investigadores (Hugon, Seibel, 1988). Yo participaba en esos debates antes, pero, reconozco ahora que ya no estoy interesado por este género de polémica. Evidentemente estoy en duda, tan pronto como se trata de precisar lo que en mi práctica clínica está dentro del orden de la ciencia y lo que está dentro del orden del arte. Es verdad que mi tipo de investigación-acción es particular, y que yo la definí como "existencial" (Barbier, *Pour*, 1983) Desde este punto de vista, las investigaciones-acciones que realizo desde hace años, se relacionan con temas muy anclados en la afectividad humana (nacimiento, amor y pasión, vejez, muerte, sufrimiento, autoformación, vida social alternativa, interculturalidad, etc.) Considero que, en la naturaleza de la investigación-acción como en la de las artes marciales: la obsesión del rigor y de la competencia desaparecen en el curso de la experiencia en provecho de su finalidad, rica de una complejidad creciente del Potencial Humano. Así, como lo afirma un maestro contemporáneo del Taï Ji Quan, "un arte: no debe ser aprendida, debe ser experimentada... Cada profesor enseña una forma ligeramente diferente, cada uno a su manera. De este modo, usted no debe fiarse ni de mí ni de algún otro maestro. Es a través de su práctica personal que sabrá lo que es adecuado para usted." (Chungliang Al Huang). Más allá de las disputas, a veces necesarias, sobre la "científicidad", es en la práctica clínica donde cada investigador podrá, poco a poco, acercarse a la naturaleza de "su" investigación-acción.

Para mí, la investigación-acción existencial -uno de los tres tipos de metodología de la acción relacionada con la problemática de la "Aproximación Transversal"-, se expresará más bien como un arte de rigor clínico, desarrollado colectivamente, con vistas a una adaptación relativa del sí (del ser) en el mundo.



1.1 Un arte

Más que comprobar, se trata aquí de evaluar, como le gustaba decir a Jacques Ardoino, el propósito del proceso clínico (Ardoino 1977). La I-A existencial (I-A.E), como la medicina, es relevo del arte, tanto, sino es que más, que de la ciencia. Quiero decir que se trata de ejecutar facultades de aproximación a la realidad que se refieren a los dominios de la intuición, de la creación y de la improvisación, en el sentido de la ambivalencia y de la ambigüedad, en relación con lo desconocido, a la sensibilidad y a la empatía, así como a la congruencia en relación con un conocimiento imposible de encontrar (o velado) en última instancia, como lo es el conocimiento de la realidad (Bernard d' Espagnat). El espíritu de creación está en el corazón de Investigación-Acción Existencial pues no podemos tener certeza de lo que va a pasar. Para mí, proponer una investigación-acción existencial vinculada, por ejemplo, a una mejor comprensión y escucha de los moribundos y de los enfermos en un gran hospital (de la región de París) implica una apuesta:



-Salir del cuadro habitual de prácticas de formación donde proporcionamos 'herramientas' para atornillar la realidad según la normatividad dominante.

-Proponer una reflexión-acción que busque una transformación de la relación del sí con el mundo de los moribundos y los enfermos en el contexto de la cultura hospitalaria...

El informe de más de cien páginas redactado por las enfermeras y ayudantes del grupo de investigación-acción, en un espíritu a la vez reflexivo y conceptual, filosófico y poético, manifestó el primer resultado de este arte de la investigación. Jóvenes investigadores de nuestro Centro de pesquisa continúan actualmente esta vía en el campo y en otros lugares (B. Fernández)

1.2 Un rigor clínico

Ciertos experimentalistas, muy a menudo, tienen la tendencia de ver rigor científico sólo donde aparecen medidas y cifras. Todo practicante clínico sabe bien que el rigor es necesario en su actividad:

-Rigor en el marco de lo simbólico en que la expresión del imaginario y el despliegue de la implicación van a poder producirse.

- Rigor en la evaluación permanente de la acción y los objetivos intermedios que se proponga el grupo para avanzar hacia su fin.

-Rigor en los campos conceptuales y teóricos donde articular las fronteras, sin desconocer sus zonas vagas y sus incertidumbres.

-Rigor de la implicación dialéctica del investigador, de este lazo entre la complejidad y la "implejidad". El investigador está presente con todo su ser emocional, sensitivo, axiológico en la Investigación-Acción y presente con todo su ser dubitativo, metódico, crítico, mediador, en tanto que investigador profesional.

-Rigor para mantener a toda costa, la triple acción-de escucha (científica, filosófica y mito poética) que vaya más allá de la simple multirreferencialidad habitual en ciencias humanas, que yo llamo "multirreferencialidad"



restringida" porque se funda en la aportación de disciplinas reconocidas como legítimas por la 'metrópoli del saber'. Se trata de abrir esta multirreferencialidad "restringida" hacia una "multirreferencialidad general" englobante, donde el cuestionamiento filosófico - esencia del mundo, del yo, de la comunicación, ...- se adapta a las zonas de incertidumbre y de indecidibilidad, a la luz de nuestra propia experiencia humana y de las sabidurías luminosas y ancestrales de la humanidad. El cuestionamiento poético aparece allí siempre porque "es en el poeta que el hombre habita sobre esta tierra" (Hölderlin) La poesía, como lo subraya Edgar Morin, es palabra del Arkhe-Inteligencia "liberada a la vez del mito y de la razón, llevando en ella su unión".

1.3 Desarrollada colectivamente

No hay I-A sin participación colectiva.

Hace falta entender la palabra 'participación' en su sentido epistemológico más fuerte: no podemos conocer nada de lo que nos interesa (el mundo afectivo) sin que seamos concernidos verdaderamente, personalmente, por la experiencia, en la integridad de nuestra vida emocional, sensorial, imaginativa y racional. Es el reconocimiento del otro como sujeto de deseo, de estrategia, de intencionalidad, de posibilidad solidaria. En la investigación-acción-existencial, se trata de dar un estatuto epistemológico y heurístico, dentro del grupo por y para el grupo implicado, a la emoción como conducta intermediaria entre lo que Max Pagès nombra el "rastros" (fisiológico) y el "sentido" (fantasmal). La categoría de "sensible" corresponde al eje central de la comprensión.

El desarrollo colectivo supone necesariamente que nada está previsto, asegurado por anticipado, excepto la acepción rogeriana de una creencia (todavía sometida a la duda metódica) de un crecimiento del ser humano, tanto en el plano individual como social. Esto introduce en la Investigación-Acción Existencial la asunción de negociación y de conflicto considerada más como creadora que destructora, en la necesidad de un reconocimiento en la fe de la mediación y del desafío en la conducción (animación) de la investigación. La dimensión colectiva requiere la presencia activa de un grupo implicado, considerado como "investigador

colectivo" de la pesquisa, incluso si ello no se da sin las espinosas cuestiones metodológicas. (Michel Bataille, 1981).

1.4 Con vistas a la adaptación relativa del sí al mundo

Por esta fórmula indico que el objeto final de la investigación-acción existencial requiere un cambio de actitud del sujeto (individuo o grupo) en relación con la realidad que se impone en última instancia (principio de realidad). No se trata, de esperar un cambio milagroso o de quedarse por eso en una actitud de pasividad. En realidad, en la misma acción a favor del cambio social y personal, permanece constante una apreciación lúcida del principio de realidad, sin quedarse en la posición nimia, de todos los que nos machacan con el "no hay que soñar".



El objeto de la Investigación-Acción Existencial en un hospital -sobre la formación para la escucha de los moribundos- consiste en un cambio posible de sistemas representativos de vida, de sensaciones, de sentimientos, de pensamientos, de valores de cada participante con respecto a la aproximación terapéutica de los moribundos (su "existencialidad interna") y, si es posible, de una transformación relativa y correlativa a la cultura y a la institución hospitalaria. Pero no se trata más de un cambio decretado desde arriba, de parte de las "autoridades" oficiales.

El cambio es un hecho necesario, aunque difícil, a los ojos mismos de las participantes del grupo de



investigación-acción. Para ellas, hay un problema a resolver: El resultado de la investigación se traduce siempre en una cosa distinta a lo esperado por el investigador. Es decir, se produce una adecuación apenas relativa entre los deseos, los intereses, los valores de cada una de las participantes (al realizar la pesquisa) y, la realidad del mundo, que opone su inercia gigantesca. Esta relación con la institución, pesada e imponente, a primera vista inquebrantable, es fuente de frustración para los investigadores, pero igualmente de maduración cercana a un optimismo trágico siempre sutil en este tipo de pesquisas (cf. "El evangelio de la perdición" de Morin) Lo que aparece bastante claro en las participantes del grupo de Investigación-Acción Existencial en hospitales, es que la institución no cambiará mucho y que hará falta tiempo, pero cada una de ellas ya puede realmente y cotidianamente, en detalles simples de la vida, cambiar su comportamiento con arreglo a su nueva visión del mundo.

Para el conjunto del hospital, aparentemente nada se mueve, pero para el nuevo enfermo, presa de la angustia de la muerte, la actitud "nueva" (en el sentido oriental del término "de espíritu zen, espíritu nuevo" de Shunryu Suzuki, punto / único) de la enfermera en su consideración, es una revolución completa, modificando su última relación con los otros y la simbología ya que, entonces, él puede tomar la palabra sobre su propia muerte, en el espacio de una presencia humana atenta que no colma el vacío de una ausencia y de un no-decir por escapar, las vueltas o "el lenguaje estereotipado" del sistema hospitalario.

2. Investigación-Acción Existencial e Investigación-Acción Integral

La I-AE, sin duda, está llamada a favorecer el imaginario creativo, la afectividad, la escucha de las minorías en situación problemática, la complejidad humana, los tiempos de maduración y el instante de descubrimiento. No está ligada a una disciplina particular. Probablemente sus preferencias se ubican en la psico-sociología clínica, la antropología y el análisis institucional. Pero de hecho, ella se abre también a otras cosas además de la ciencia: al arte, la poesía, la filosofía, las dimensiones espirituales y multiculturales de la vida.

Una investigación sobre la escucha de los moribundos, por continuar con el ejemplo que hemos venido desarrollando, hará estudiar en referencia obras como *La antropología de la muerte* de Luis-Vincent Tomás o de Edgar Morin, *La muerte de "Sara"* de Robert Jaulin, *El libro de los muertos tibetanos o egipcios, la antropología de la medicina* de Francisco Laplantine, *Vivir con la muerte y los moribundos* de Elisabeth Kübler-Ross, *La muerte en la vida* de Freud de Max Schur, *La muerte* de Vladimir Jankélevitch o *los principios de una estética de la muerte* de Michel Guimar -sin olvidar- la lectura asidua de los poetas, ya que todos hablaron, más o menos, de la muerte.

Sin inscribirse en alguna disciplina científica, la poesía es poco académica y corre el peligro de atemorizar, con razón, a los jóvenes estudiantes.



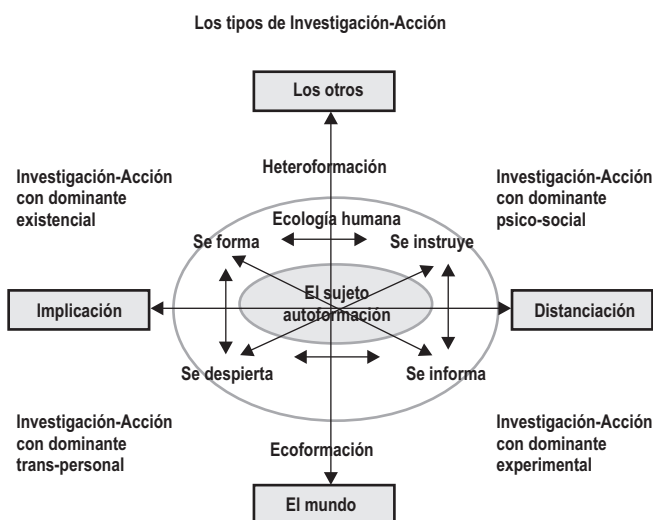
Imagino un laboratorio de investigación-acción existencial que comprendería entre sus miembros: un etnólogo, un psicólogo clínico, una bióloga, un sociólogo, un monje zen, un poeta y un pintor, un geógrafo y una historiadora, un filósofo de las religiones, todos animados por una comprensión de esta ecología humana ya propuesta hace poco por la Escuela de Chicago la cual se abre en lo sucesivo a una ecología del espíritu (G. Bateson). La investigación-acción existencial está, tal vez, en mejores condiciones de abordar las situaciones-límite de la existencia individual y colectiva. La muerte, el nacimiento, la pasión, la enfermedad, la vejez, la soledad, la extrañeza, la



creación... son unos campos de investigación que aprehende con delicadeza y comprensión.

2.1 Un modelo abierto de Investigación-Acción

Voy a situar la Investigación-Acción Existencial como un modelo abierto de la Investigación-Acción en que se articulan los ejes de: implicación, distanciamiento, el mundo y los otros. Ella se sitúa entonces de modo más fuerte del lado de la implicación.



En este modelo hay 4 tipos de Investigación-Acción: una investigación acción con dominante psico-social, una investigación acción con dominante experimental, una investigación acción con dominante transpersonal, una investigación acción con dominante existencial. En el universo ecológico del sujeto, donde se reúnen las dimensiones de su autoformación sobre los planos intelectual (se instruye, se informa), afectivo, existencial (se forma) y transpersonal (se despierta), se sitúa la interferencia de los dos ejes.

a) Investigación-Acción con dominante psico-social corresponde a la consultación psico-sociológica de A. Lévy (cf. Supra), a las investigaciones en sociología permanente del equipo de A. Touraine, e incluso el cuarto tipo de I-A de Jean Dubost (1983): es decir, investigaciones que buscan un análisis social o psico-social conservando la distanciamiento necesaria en la

investigación.

b) Investigación-Acción con dominante experimental:

Representada por las investigaciones de Kurt Lewin como las del tipo de desarrollo de Michelle Lessard-Hébert (1991) y muchos otros institutos, habitualmente los grandes centros de investigación científica (C.N.R.S., I.N.R.P). Se trata de producir conocimiento si es posible generalizable o de hacer una encuesta "rigurosa" para informar a quienes toman decisiones (primero y segundo tipos en la clasificación de Dubost).

c) Investigación-Acción con dominante existencial

(Barbier, Lapassade y A. Morin) implica una orientación próxima a lo que yo mismo propuse líneas arriba. Jean Dubost colocaría allí, sin duda, lo que nombra las "experimentaciones sociales", las "experiencias de vida". A medio camino de este tipo de pesquisa y de la primera aquí descrita, podríamos situar la investigación-acción integral de André Morin y la etno-sociología de Georges Lapassade en la etapa anglo-sajona. (1991)

d) Investigación-Acción con dominante transpersonal

Representa una vía poco explorada en ciencias de la educación que refiere la perspectiva de una educación transpersonal. Transpersonal, según Descamps y otros, es un nivel de Ser que trasciende el ego o el yo individual, sobrepasa a la persona en los estados de expansión no ordinarios de conciencia y, atendiendo al Yo jungiano, el subconsciente o Ultrahumano de Teihard e Chardin, lo sub humano de Sri Aurobindo, la naturaleza de Budda (cf. Colección "Psicología transpersonal" de la editorial Trimégiste).

Organizadas en redes, las personas de esta tendencia a menudo participan en una investigación siempre personal, porque es esencialmente interior. Pocos investigadores, exceptuando tal vez algunos en sociología religiosa (Françoise Champion, Danièle Hervieu-Léger, Jean Vernet), se interesaron por este movimiento social (Barbier, 1977, 183-213), que hoy se abre a lo que se llama, con cierto desprecio, "nueva era" no sin exagerar sus desbordamientos y el desconocer su profundidad y su futuro.



Las diferentes dimensiones de la formación del sujeto (hetero, eco, auto formación) propuestas por Gaston Pineau, se encuentran en este esquema.



2.3 La Investigación-Acción-Integral de André Morin (1992)

André Morin expone en dos volúmenes de una manera muy didáctica, apoyándose en tres casos concretos, su teoría de la investigación-acción integral (I-A.I) tomando prestado este nombre de Henri Desroche. (1982)

Se trata de un tipo de investigación, por, para y, sobre todo, con los actores; es ampliamente implicacional, sin excluir un rigor metodológico. Se escribe en un lenguaje simple, voluntariamente. El trabajo sobre I-A.I tiende a que los actores de todos los medios sociales puedan planificar, organizar y realizar ellos mismos cambios de modo conciente, libre e inteligente con la mayor reflexión posible. La I-A.I reconoce su deuda con respecto al modelo de los sistemas abiertos de Constantin Fotinas y conoce por otra parte las investigaciones transpersonales (*el Tao de educación*). André Morin define así la I-A.I:

"La Investigación-Acción Integral tiende a un cambio por la transformación recíproca de la acción y del discurso, es decir, de una acción individual en una práctica colectiva eficaz e incitadora de un discurso espontáneo en diálogo esclarecido y comprometido. Exige un contrato abierto, formal pero no estructurado,

implicando una participación cooperativa pudiendo llevar a una co-gestión. (1992, vol. 2, p. 21)

Así, la I-A.I se inscribe en un modelo de investigación aplicada que se construye en el campo en 5 dimensiones: contrato, participación, cambio, discurso y acción, el cual constituye una verja de acción para los investigadores. Yendo de la postura de investigador experimentalista a la de la investigación-acción, encontramos allí las fases, cada vez más implicadas, en estas cinco dimensiones:

- Contrato: firme, factual, abierto, formal.
- Participación: pasiva representativa, cooperativa, coadministrada.
- Cambio: aplicativo, en desarrollo, inductivo, transformativo.
- Discurso: sumiso, racional, de concientización, crítico.
- Acción: individual, individual/grupal, grupal/colectiva, comunitaria.

Las dos primeras fases se quedan todavía ampliamente en la órbita de las ciencias experimentales. Las otras dos cada vez menos y, la investigación-acción se encuentra, en cierto modo, en el punto focal de este proceso de profundización. Para comprender el proceso tomemos el ejemplo de las dos primeras fases (contrato y participación). Entramos en una apertura más amplia que va estructurándose, conservando su flexibilidad sensible a las soluciones nuevas, gracias a la toma de decisiones vinculadas a la vida en acción. El contrato abierto se hace más formal pero debe permanecer no estructurado para poder adaptarse a las circunstancias y a lo imprevisto. Así, la participación cooperativa del principio se mejora sin cesar para terminar, eventualmente, en una cogestión. Se trata entonces de descubrir las causas o las soluciones de un problema de modos más inductivos para alcanzar la transformación de una visión de saber que desemboca en un discurso concientizado, comprometido y, a fin de cuentas, crítico. La acción, al principio individual, reúne a un colectivo o un grupo que se distingue por sus cualidades comunitarias.

"Anotaremos -escribe Morin- sobre todo en investigación-acción integral, una interdependencia de



las diversas partes, y podremos definir el rol. El contrato es en cierto modo una condición esencial para la investigación-acción integral" (1992, vol. 2. p. 24) El contrato "cerrado" de la salida, como lo encontramos en la investigación experimental, entre el investigador y los sujetos de la experiencia sumisos y pasivos frente a la autoridad sabia, se abre cada vez más hacia la negociación en la I-A.I. En la superficie, comprendida entre el segundo y el tercer círculo del esquema, que este autor nos propone (p. 22), la investigación aplicada está más orientada hacia el desarrollo. Es el espíritu del ingeniero, que a partir de una idea sostenida por datos científicos, impone un esquema de aplicación. El contrato es cerrado y factual porque se esfuerza por obtener una cierta participación de las personas, como el usuario a quien se dirige la invención. Procuramos establecer una muestra funcional del modelo producido para someter a un test su buena operatividad. La acción no tiene nada de verdaderamente cooperativa o de creativa para los usuarios. El cambio es el de un desarrollo planificado y racional que toca al individuo y al grupo de usuarios. Así, como sostiene A. Morin, su visión epistemológica es praxeológica en la medida que la I-A.I no es totalmente positivista ni totalmente fenomenológica. Es una dialéctica entre los hechos objetivos y los hechos subjetivos. Una interacción continua entre acción y reflexión. Para el autor el elemento esencial de la I-A.I es la participación intrínsecamente ligada al contrato negociado. En el contrato el participante es activo y procura comprender las puestas que le conciernen. No abandona su función de control del proceso. El contrato es dialogado como lo mostró Paulo Freire en su *pedagogía del oprimido* porque el diálogo libera. Esto obliga al investigador profesional a devenir en actor mismo o "encargado", como lo nombra Morin, y no sólo responsable de la investigación. El diálogo se prosigue durante toda la investigación y hasta el análisis de los resultados. El contrato, respetuoso de los valores e ideologías, viene a definir mejor la noción de militancia en esta implicación completa del investigador. El contrato elabora un lenguaje común para que todo el mundo pueda comprenderse. A fin de cuentas, la I-A.I necesita un contrato negociado deliberado por las partes. Es abierto, flexible y preciso en los fines, los roles y las tareas de cada uno. Suficientemente formal mas no estructurado

para permitir los ajustes vitales, respeta los valores del grupo explicitando el lenguaje común de referencia. La investigación del saber nacido de la acción se orienta hacia la solución o la posición de un problema para llegar a lecciones prácticas, "lecciones de vida". "No negociamos la verdad, sino más bien el punto de ahondamiento de nuestros conocimientos prácticos." (Morin, 1992, vol. 2., p. 45)

La participación del investigador es un compromiso personal abierto sobre la actividad humana que tiende a la autonomía y a despejar las relaciones de dependencia donde el diálogo prima en las relaciones de cooperación y de colaboración. Morin parece muy cuidadoso de no entrar en un conflicto violento en el curso del proceso de investigación. La I-A.I tiende a una participación que lleva a una cogestión, es decir a una participación de todos los miembros en todas las tareas de decisión, de principio al fin. Propone un proceso de trabajo entre los diferentes participantes que deben implicarse en la creación de mecanismos de cooperación, con arreglo a la ideología subyacente a la pesquisa ampliamente explicitada. Así, por ejemplo, la participación en la escritura colectiva del informe a partir de dispositivos específicos propuestos por Morin y sus colaboradores: eco-escritura, ciclo-escritura y núcleo-escritura (Morin, 1992, vol. 1, p. 155-173)



El cambio consiste en pasar de un estado a otro la finalidad global de la Investigación-Acción Integral. La I-A.I compromete los valores de los participantes. Exige una espiral de revisiones para la acción y el pensamiento



que no excluya las zonas vagas relacionadas con la creatividad colectiva. Se traduce en la acción y en el discurso. Para Morin la acción no precede necesariamente a la teoría, lo inverso puede ser eficaz a condición de que el proceso en espiral permanezca presente. No se trata solamente de investigación sobre la acción o para la acción sino de una investigación en la acción, según la expresión de Henri Desroche (1981, p. 20-21). El cambio favorece a una perspectiva clínica y prudente, apta para allanar las dificultades y comprender los efectos significativos y simbólicos de la acción, pero sin entrar en la provocación o en el conflicto de un Saül Alinsky (1976) Necesita la voluntad de volver la acción y el discurso complementarios y comienza sólo cuando los prácticos, los actores y los investigadores, realizan una acción concreta. De este proceso nace el saber práctico a condición de reconocer y de integrar el sistema de valores de los participantes. Este cambio estimula una estrategia centrada más en la exploración que en la comprobación. Morin refuta entonces (p. 81) la posición de J. Ardoino que considera, ante todo, la investigación-acción como el proceso de exploración asimilable a una pedagogía del descubrimiento (Ardoino, 1980).

El discurso es, filosóficamente, entendimiento por oposición a la intuición. Procede por el razonamiento o reposa en él. Permite a los seres humanos devenir en actores de su historia. Decir es hacer: un discurso transforma el mundo, los promotores de la encuesta conscientizadora en el Tercer Mundo lo comprendieron bien (C. Humbert, J. Merlo, 1978) El discurso ("Diskurs" de Habermas, de Moser y de Finger) pretende liberar la comunicación social alienada por el trabajo y la técnica, utilizando un diálogo significativo. Implica entonces, según Habermas, interrumpir la interacción. El riesgo de esto es hacer de la investigación-acción un trabajo de buró. El discurso tiene sentido para Morin sólo si se inserta en la acción que favorece la interdisciplinariedad. Más todavía el discurso racional debe ser comprensible para los actores y estar relacionado con lo vivido. Su calidad depende de su capacidad de ser replanteado. En investigación-acción integral él llega a enunciar 'lecciones de vida'

limitadas a situaciones precisas y estudios de caso. Reivindica el carácter de implicación, enriquece el saber práctico y es refinado por las experiencias humanas dialogadas. Aprehende la realidad como un dato complejo y dinámico en investigación acción integral.

La acción se define por su relación con la investigación. Es el carácter esencial del rasgo de unión entre investigación y acción finamente analizado por Jean Dubost (1983). En I-A.I la acción es definida con prioridad en sus grandes líneas por los actores del grupo. Se trata de una acción cooperativa más colectiva que individual que puede devenir en comunitaria. No es totalmente instrumental y es concebida como una conducta global que exige una intervención, una implicación del investigador-actor. Desemboca en lógicas existenciales, experiencias de vida. Procediendo en espiral con la reflexión, la acción no deja de interrogar al discurso establecido. La acción es tanto más inteligente ya que ella comprende todos los elementos de la complejidad de la realidad.

Al término de una investigación-acción integral, la redacción del reporte final es objeto de un largo análisis del autor (Morin, 1992, vol. 2, p. 142-169). Insiste en la descripción detallada del rol y de las tareas de los actores en el campo y propone una cierta configuración metodológica en la redacción. Se trata de un plan modificable en gran medida, en función de situaciones concretas:

- * Presentación del problema por los actores en el campo.
- * Descripción del contexto del campo o del marco teórico general
- * Metodología de acción y reflexión
- * Análisis de resultados según las etapas de planificación en espiral
- * Comparación con experiencias similares o teorías pertinentes
- * Conclusiones



En investigación-acción integral, se insiste en la forma y el estilo literario del reporte en función del carácter de implicación de ese tipo de investigación.



Referencias bibliográficas:

- * Alinsy, S. (1976) Manuel de l'animateur social. París. Le Senil.
- * 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 Existencial, para, La investigación-acción. París. Privat. N° 90, junio-julio, 1983, pp. 27-31
- * Bataille, M. (1981) El concepto de "investigador colectivo" en la investigación-acción. Las Ciencias de la Educación. N° 2-3, abril-septiembre 1981, 37-38.
- * Desroche, H. (1981) La investigación cooperativa como investigación acción. Actos del Coloquio de Investigación-Acción de Chicoutimi, UQAC, octubre, p. 9-48.
- * Desroche, H. (1981) Los autores y los actores. La investigación cooperativa como investigación-acción. Communautés. Archivos de ciencias sociales y de la Cooperación y del Desarrollo. N° 59, 1982, 39-64.
- * Dubost, J. (1987) La intervención psico-sociológica. París. PUF
- * Fernandez, B. y Barbier, r. (1988). Ecoute-moi, je vais partir... Une recherche-formation existentielle à l'écoute des souffrants et des mourant à l'hôpital. París. Crise. Universidad de París 8. Junio 1988, 156 p. 21/29.
- * Hugon M. y Seibel C. (1988) Investigaciones implicadas, investigaciones-acción: el caso de la educación. Bélgica. Universidad De Boeck.
- * Humbert, -c. Merlo, J. (1978) La encuesta concientizante. Problemas y método. París.



Documentos de trabajo/5 L'Harmattan.

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

* 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.

* Maffesoli, M. (1993) La raison séparée. Sociétés. Aproches méthodologiques. N° 42. París. Dunod. P. 403-410. (1996), Eloge de la Raison sensible. París. Grasset.

* Morin, E. (1990) Introducción al pensamiento complejo. París. E.S.F. comunicación y complejidad.

* Morin, E. (1993) Entretien. Sociétés. Aproches méthodologiques. N° 42. París. Dunod. P. 335-349.

* Morin, A. (1992) Investigación-acción integral y participación cooperativa. Vol. 1 (metodología y estudios de caso) y Vol. 2 (teoría y redacción del reporte), Montreal, Québec, Ediciones de Agencia Arc.

* Nédelec, F. (1993) Notas de campo. Sociétés. Aproches méthodologiques. N° 42. París. Dunod. P. 367-372.

* Pages, M. (1993) Psicoterapia y complejidad. París. Epi. Hombres y perspectivas.

* Pineau G. y Marie-Michèle (1983) Produir sa vie: autoformation et autobiographie. París. Ediling y las Ediciones cooperativas Albert Saing-Marín de Montreal.

* Touraine, A. (1978) Le retour de l'acteur. Essai de sociologie. París. Fayard.





III Congreso Internacional de Transdisciplinariedad, complejidad y eco-formación

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



El Evento

Por: Ana Cecilia Espinosa Martínez¹

“La conciencia ecológica suscita un problema de una profundidad y de una vastedad extraordinarias. Tenemos que enfrentar al mismo tiempo el problema de la Vida en el planeta Tierra, el problema de la sociedad moderna y el problema del destino del hombre. Esto nos obliga a poner en cuestión la propia orientación de la civilización occidental. En la aurora del tercer milenio, es preciso comprender que revolucionar, desarrollar, inventar, sobrevivir, vivir, morir, está todo inseparablemente ligado”.

(E. Morin)

Brasilia fue la ciudad sede del Tercer Congreso de Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación desarrollado, del 2 al 5 de septiembre, en Brasil en las instalaciones que ocupa la Universidad Católica de Brasilia. El evento congregó investigadores que desde sus diferentes áreas de formación y sus prácticas buscan trabajar con la perspectiva transdisciplinaria, se interesan por la complejidad y la ecoformación. Así, el congreso retomó como líneas de trabajo los fundamentos, las pesquisas y las prácticas desarrolladas desde estas perspectivas enfatizando el desenvolvimiento humano para una conciencia planetaria.

Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación

La transdisciplinariedad y la complejidad aparecen como dos formas de pensamiento de actualidad que se suman a la visión de una *Scienza Nuova*, a la búsqueda de una perspectiva integradora del conocimiento y la realidad en reacción a una visión atomizante y fragmentadora de la misma. Quizá es más adecuado decir que éstas representan dos formas de llamar al nuevo Paradigma de la ciencia o paradigma emergente. La relación entre ambas teorías es insoslayable, pues la transdisciplinariedad concibe como uno de sus principios rectores a la complejidad.

La eco-formación implica la tarea formadora de los seres humanos para una conciencia planetaria y para una actitud transdisciplinaria.



Ciudad de Brasilia. Sede del III Congreso de Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación.

Transdisciplinariedad

Es un vocablo joven. Inicialmente conocido en los trabajos de autores como Jantsch, Piaget, y Morin. La palabra en sí misma, apareció en Francia en 1970, en las pláticas de Piaget, Jantsch y

² Las disciplinas son cuerpos de conocimiento científico, plausibles de organizarse sistemáticamente para ser enseñados, que se encargan del estudio de fragmentos específicos de la realidad -dichos fragmentos constituyen el dominio material u objeto de la disciplina- y de la búsqueda continua de conocimientos nuevos que desplazan a los antiguos, sobre la materia particular de que se ocupan". (Espinosa y Tamariz, 2006)

³ "La pluridisciplinariedad consiste en el estudio del objeto de una sola y misma disciplina por medio de varias disciplinas a la vez. El objeto saldrá así enriquecido por la convergencia de varias disciplinas. El conocimiento del objeto dentro de su propia disciplina se profundiza con la aportación pluridisciplinaria fecunda" (Nicolescu, 1998, p.2). Se trata, pues, de un conjunto de disciplinas que abordan diversos aspectos o ámbitos de un mismo problema, sin que las disciplinas que contribuyen sean cambiadas o enriquecidas. De modo que la relación pluridisciplinaria no ofrece posibilidades de relación en sentido estricto, sólo permite la convergencia entre las ciencias afectadas.

⁴ Según Piaget la interdisciplinariedad se da "donde la cooperación entre varias disciplinas o sectores heterogéneos de una misma ciencia llevan a interacciones reales, es decir, hacia una cierta reciprocidad de intercambios que dan como resultado un enriquecimiento mutuo" (Piaget, 1979, p. 67).

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.



Lichnerowicz, en el taller internacional llamado "Interdisciplinariedad-Problemas de la Enseñanza e Investigación en las Universidades", financiado por la O.C.D.E. (Apostel, 1972; Nicolescu, 2007) Se trata de una perspectiva relativamente nueva en la historia del conocimiento humano que surge siete siglos después que la disciplinariedad², debido al genio del filósofo y psicólogo suizo, Piaget (1896-1980). Ha sido relacionada y comúnmente confundida con los términos pluridisciplinariedad³ e interdisciplinariedad⁴.

Según Nicolescu, director del Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios (CIRET, París):

"Ese término fue inventado en su momento para expresar, sobre todo en el campo de la enseñanza, la necesidad de una feliz trasgresión de las fronteras entre las disciplinas, de una superación de la pluri y de la interdisciplinariedad" (Nicolescu, 1998: 3).

No obstante, en la actualidad la perspectiva transdisciplinaria es redescubierta y develada como consecuencia de la necesidad de lidiar con los desafíos sin precedentes del mundo problematizado en que vivimos y que requieren de un tratamiento multireferencial. Pues en la medida en que somos cada vez más conscientes de que nuestro mundo, con sus complejas relaciones, se presenta como más inaccesible a nuestro entendimiento, comprendemos que sólo una inteligencia capaz de captar la dimensión holística de los conflictos existentes podrá enfrentar con toda o al menos con cierta dignidad dicha complejidad. Y para ello se requiere reunir los esfuerzos, inteligencias, informaciones, formaciones y antecedentes de una diversidad de personas y campos del conocimiento. En este sentido, la transdisciplinariedad se presenta como una perspectiva que desea contribuir a tal labor. "La transdisciplinariedad ofrece una visión de la naturaleza y del ser humano cuya meta es la sobrevivencia y la justicia humana. Puede definirse de varias formas: como un proceso, como una moldura estructural lógica, como una manera de sentir, de pensar y de actuar." (Comité Directivo del II Congreso Mundial de Transdisciplinariedad, Vila

Velha) La transdisciplinariedad se refiere a aquello que está al mismo tiempo *entre* las disciplinas, *a través* de las diferentes disciplinas y *más allá* de cualquier disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo y la articulación de las diferentes áreas del conocimiento y los saberes. Se apoya en los pilares de: la complejidad, los niveles de realidad y la lógica del tercero incluido, mismos que definen su metodología y nueva visión de la naturaleza y del ser humano. (Nicolescu, 2006)

Complejidad

La complejidad implica reconocer el sentido *complexus* inherente a todo problema; la imposibilidad de descomponer los problemas en partes simples y fundamentales y de aceptar el principio de interdependencia universal. Está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento. Morin (1998)



Logo y lema del III Congreso Internacional de Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación.

Para esta corriente, la realidad es compleja, implica a la vez lo uno y lo múltiple, es *unitas multiplex* ta el



(Morin, 2001). Así para poder abordar los problemas que arroja la realidad, la lógica de la complejidad propone una revolución del pensamiento que permita el advenimiento de un *pensamiento complejo*, capaz de asociar lo que está desunido y concebir la multidimensionalidad de toda realidad antro-po-social. Los principios que conforman un pensamiento complejo incluyen el principio sistémico u organizacional, el principio hologramático, la retroactividad y la recursividad, el principio de autonomía/dependencia, el principio dialógico y el principio de reintroducción del sujeto en todo conocimiento.

La actitud transdisciplinar. La Carta de la Transdisciplinariedad propone tres actitudes fundamentales para la puesta en práctica de la complejidad y la transdisciplinariedad: rigor, tolerancia y apertura. (Freitas, Morin y Nicolescu, 1994) El rigor se traduce por la necesaria inscripción de todo investigador en una disciplina. La tolerancia es incluida en la pluralidad de los niveles de realidad. Y la apertura debe manifestarse por el diálogo entre los campos disciplinarios. Así, la evolución transdisciplinaria de la Universidad no es un lujo, ni una disposición cosmética de una institución amenazada, sino una necesidad. La vocación transdisciplinaria de la Universidad está inscrita en su propia naturaleza: el estudio de lo universal es inseparable de la relación de los campos disciplinarios, en investigar lo que se encuentra entre, a través de y más allá de todos esos campos. (Nicolescu, 1997)

Ecoformación

Para De la Torre (2007) Transdisciplinariedad y Ecoformación son dos conceptos que emergen vinculados al paradigma eco-sistémico, que encarnan y proyectan una nueva mirada sobre la generación de conocimiento en ciencias sociales y sobre la práctica educativa. Pues sólo una visión transdisciplinar puede realmente plantear una formación dinámica, interactiva dialogante con el medio social y la naturaleza de manera ecológica y

sostenible.

La ecoformación sería, desde la perspectiva de los participantes del Congreso de Transdisciplinariedad de Barcelona (2007), la acción educativa ecologizada, esto es, enraizada en la dinámica relacional entre el ser humano, la sociedad y la naturaleza de manera que resulte sustentable en el espacio y el tiempo. Busca el desarrollo y el crecimiento interior, partiendo del respeto a la naturaleza (ecología), tomando en consideración a los otros (alteridad) y trascendiendo la realidad sensible.



Objetivos del congreso

Los objetivos del congreso incluyeron: Profundizar estudios y pesquisas sobre Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación en el campo educativo, trabajando las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica que implican esos temas.

Movilizar a educadores y profesionales de otras áreas del conocimiento para la relevancia de estudios y pesquisas en estas áreas, mediante la socialización de experiencias en el ámbito de la educación básica, media superior y de la educación no-formal.

Compartir experiencias innovadoras en el campo de la educación formal y no formal sobre una perspectiva compleja, transdisciplinar y ecoformadora.

Así, los destinatarios fuimos todos los profesionales de educación formal y no formal, de todos los niveles educativos, los empresarios y



todos los interesados en estos temas, especialmente profesores y estudiantes universitarios.

Organización e instituciones participantes

El congreso contó con investigadores de diversos países como: Francia, España, Brasil, Costa Rica, Argentina y Chile.

Entre las instituciones organizadoras podemos mencionar: la Universidad Católica de Brasilia, la Universidad de Brasilia, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de la Ciudad de Sao Paulo. Los organismos de apoyo incluyeron: Ministerio de educación, Ministerio de ciencia y tecnología, Ministerio del Medio Ambiente, Agencia Española de Cooperación Internacional, Red Internacional de Ecología de los Saberes (RIES), Centro de Educación Transdisciplinar de Brasil (CETRANS) y la editorial TRIOM, entre otros.



Pe. Pedro García, Dr. Leonardo Boff, Dra. Maria Cândida Moraes, asistentes de la R.I.E.S y Dr. Raúl Motta.

Actividades

Los trabajos consistieron en la presentación de conferencias magnas, el desarrollo de foros de diálogo, mini-cursos, talleres y exhibición de posters sintéticos con los resultados de investigaciones vinculadas a las áreas objetivo del

congreso. Se contó también con la realización de actividades corporales, escenarios transdisciplinarios (con dramatizaciones), poesía y música, lo cual enriqueció la experiencia de los participantes

El evento inició con un Homenaje a Pierre Weil coordinado por el Dr. Ubiratan D'Ambrosio, profesor emérito de la UNICAMP. Weil realizó estudios en psicología en Estrasburgo. Trabajó con Piaget en Ginebra y se trasladó a París para hacer el doctorado en psicología. A través de los métodos prácticos experimentados en Francia y en Esalen (USA), recibió la influencia de Jacob-Lévi Moreno, creador del Psicodrama. Ha estado en la Universidad Federal de Minas de Gerais en Belo Horizonte (Brasil), con una de las primeras cátedras de psicología transpersonal. Contribuyó a la constitución de la ITA (International Transpersonal Association). Con el apoyo de la UNESCO, fundó en Basilea la *Fundação cidade de la Paz*. Ha organizado talleres por todo el mundo sobre 'El arte de vivir en paz'.

Los trabajos continuaron luego con grandes palestrantes.

Conferencias Magistrales

Las Conferencias Magistrales del Congreso fueron dictadas por reconocidos investigadores, entre ellos:

El Dr. Edgar Morin cuya palestra de apertura abordó el tema de la *Complejidad globalizada y la complejidad restringida*, dejando en los participantes una sensación de júbilo y de esperanza. Más tarde se contó con la videoconferencia del Dr. Ervin Laszlo, también coordinada por D'Ambrosio. La teleconferencia se denominó: *Cambio global, ética planetaria y nueva visión del mundo en las ciencias*. Estuvo también presente el Ministro del Medio Ambiente, Carlos Minc quien habló sobre *Sustentabilidad y responsabilidad social*.



Doctorando Américo Somermman, co-fundador del CETRANS y Dra. Eleonora Badilha Saxe de la Universidad de Costa Rica.

El día 3 de septiembre, los palestrantes incluyeron al Dr. Pascal Galvani de la Universidad de Québec, en Rimouski, Canadá. Su trabajo se denominó *¿Qué formación para los formadores transdisciplinarios? Elementos para una metodología reflexiva y dialógica*. Galvani, además de dejar clara su posición teórica centrada en una perspectiva bio-cognitiva, transdisciplinar y compleja sobre la antropo-formación explicitó su experiencia en el desarrollo de tres investigaciones-acciones-formaciones llevadas a cabo desde una visión transdisciplinaria, a saber: el Diploma en Estudios de las prácticas sociales centrado en una formación por la investigación-acción (Québec/Francia); el cruzamiento de saberes desarrollado por la Universidad Cuarto Mundo (Francia/Bélgica) y el Proyecto de Investigación-Acción Transdisciplinar del Centro de Estudios Universitarios Arkos, en México. El autor destacó la necesidad de trabajar con una metodología reflexiva y dialógica para la formación de los educadores transdisciplinarios. Por su parte, Edson Kondo, Doctor en Políticas Públicas por la Universidad de Harvard y cuyas pesquisas se centran en las líneas de desarrollo sustentable, gestión emergente, sociedad civil, movimientos sociales, desigualdad y emprendedurismo social, habló sobre el tema de la *Gestión a partir del paradigma emergente*.

En otro orden de ideas, el día 4 de septiembre, tuvieron lugar las conferencias del Dr. Carlos Calvo de la Universidad de la Serena de Chile, cuya palestra ahondó sobre el tema de la corporeidad en la educación: *Entre una educación corporal caótica y una escolarización corporal ordenada*; y la conferencia del Dr. Raúl Domingo Motta quien habló de *Complejidad, redes sociales y sustentabilidad*. El Dr. Motta, filósofo, epistemólogo y Director del Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo y de la Cátedra Itinerante UNESCO "Edgar Morin", resaltó que la sociedad está viviendo un cambio, un acontecimiento global cuya dimensión desborda los términos que hemos empleado para nombrarlo, así, transdisciplinariedad, complejidad, sustentabilidad, redes, etc. son conceptos insuficientes para dar cuenta de ese acontecimiento global en nuestro mundo, "proliferación de términos de algo que está ahí pero que no sabemos qué es".

Así, por ejemplo, para Motta sustentabilidad es una palabra pobre para nombrar el acontecimiento de la problemática del medio ambiente y la ecología. "Porque un acontecimiento es impensable, innombrable... los acontecimientos rompen las palabras... Se necesitan nuevas palabras para nombrar los nuevos acontecimientos... y frente al acontecimiento, lo humano está a la intemperie."

El autor instó a los presentes a reflexionar sobre el uso de los vocablos transdisciplinar, complejo, paradigma, etc., y a cuestionarse si estos funcionan para ellos como un desafío para pensar, para actuar o son sólo un cliché adormilante. "Evitemos que estas palabras sean fácilmente tomadas y utilizadas. -dijo- Pero ¿qué hacer con el acontecimiento? En relación con la educación, Motta señaló que ahí no "nos sirven los mapas conceptuales ni la formación por competencias a través de la cual el sistema educativo está tratando de capturar las precarias necesidades laborales." Para él, en educación hay un peligro al que, quienes trabajan con una perspectiva transdisciplinar y compleja, deben estar atentos: y es que "la educación está



concentrada en el problema del conocimiento... se está dando un problema de despolitización de la educación (cuando) la educación es un tema político. Un problema de todos. La educación es poiesis. La poiesis del mundo, del ser." Nos vemos, pues, ante la necesidad de "repensar lo que el acontecimiento pone en nosotros para atender una inédita situación de la humanidad. Necesitamos una nueva relación de lo humano, de la tierra."

El día 5 de septiembre las palestras de cierre abordaron los temas de la complejidad, el paradigma emergente y la conciencia planetaria. Encontramos aquí la interesante reflexión presentada por la Dra. Maria Conceição de Almeida del Grupo de Estudios para la Complejidad de Brasil (GRECOM), quien a través de una interesante metáfora de mudanza, la metamorfosis que viven las mariposas como seres, explicitó los cambios generados en el paradigma científico emergente. Su conferencia se llamó: *La complejidad y el Vuelo incierto de la Mariposa*. La palestra final estuvo a cargo del Dr. Leonardo Boff, muy respetado por sus trabajos en las áreas de espiritualidad, ecología, civilización planetaria y el establecimiento de diálogos entre ciencia y religión. Boff compartió con los congresistas sus reflexiones en torno al tema de *Los desafíos de una conciencia planetaria en la perspectiva de un futuro común*.



Dra. Ecleide Furlaneto de la Universidad de la Ciudad de Sao Paulo, luego de su participación en el foro sobre transdisciplinariedad y formación docente.

Foros y talleres

Durante los foros, los investigadores presentaron ponencias que sintetizaban sus experiencias en la realización de pesquisas con carácter transdisciplinar y complejo. Luego de las presentaciones hubo oportunidad para el cuestionamiento y el diálogo con el público.

Los foros abordaron interesantes líneas de investigación como:

- *Ciencia, consciencia y trascendencia*, coordinado por Elydio dos Santos Neto, en el que participaron como ponentes: Dr. Armãncio Friaça (USB), Dr. Jug Mo Sung (UMESP) Pe. Pedro Garcia.
- *Sustentabilidad y cambio real: la necesidad de ampliación de la conciencia y de la responsabilidad social*, coordinado por Sra. Simona Rammounoulou (WHH). Como ponentes estuvieron la Doctoras. Regina Fittipaldi (UNIPAZ), Ma. Teresa Peres de Sousa y el Dr. Mauricio A. Ribeiro.
- *Metodología de pesquisa transdisciplinar*, coordinado por la Dra. Albertina Mitjás (UNB). Participantes: Dr. José A. Valente (UNICAMP), Dr. Saturnino de la Torre (UB) y Dr. Fernando González Rey (UNICEUB)
- *Evaluación científica e urgencia de nuevos enfoques*, coordinado por el Dr. Alfonso Galvão (UCB), Catedráticos Flor Cabrera (MIDE-UB) Eleonora Badilha Saxe (UCR), Pedro Demo (UNB)
- *Transdisciplinariedad, sensibilidad y corporeidad*. Coordinado por la Dra. Ivani Fazenda (PUCSP) con la participación de los doctores Katia Brandão (UFRN), Juan Batalloso (IPF-ES) y Carlos Emediato (REDEPAZ)
- *Transdisciplinariedad y formación docente*. Coordinado por la Dra. Luiza Alonso (UBC) con ponencias del Doctorando Américo Somermann (CETRANS), Dr.



José Tejada (UAB), Dra. Ecleide Furlanetto (UNICID)

- *Red Internacional de Ecología de los Saberes*. Coordinado por el Dr. Saturnino de la Torre (UB) y Dra. Maria Candida Moraes. Ponentes: Doctores Nuria Rajadell (UB), José Tejada (UAB), M. Luisa Sevilhano (UNED), Eleide Furlanetto (UNICID).

Los talleres incluyeron los siguientes temas:

- *Saberes de tradición y narrativas complejas de la salud y la ecología*. Bajo la dirección de la Dra. Maria Conceição de Almedia.
- *Educación integral en la perspectiva transdisciplinar* por la Dra. Vera Lucia Sousa e Silva (FURB)
- *Danzas circulares y sagradas* por la Sra. Renata C. Lima.
- *Mediación pedagógica, nuevos procesos de doctorado en educación* por el Dr. Edson Kondo.
- *El sentido de las prácticas interdisciplinares en la formación del alumno en el aula* coordinado por la Dra. Ivani Fazenda (PUC-SP)
- *Creatividad y sensibilidad en la comunicación transdisciplinar* por Valter Pine/Proyecto Muscionciencia.



Dr. Pascal Galvani de la UQAR, Canadá y miembros asistentes al congreso.

Mini-cursos

Los mini-cursos implicaron sesiones de trabajo en

grupos, de cuatro horas, las temáticas abordadas fueron: Complejidad, holística y educación; Cómo trabajar el diálogo transdisciplinar en el aula; Juegos cooperativos y transdisciplinariedad; Metodología de proyectos: una visión transdisciplinar del proceso de gestión educativa; Docencia transdisciplinar; Criterios de evaluación científicos: necesidad de nuevos paradigmas; Corporeidad y creatividad; Emociones, sentimientos, conciencia y miedos bajo la visión transdisciplinar; Escucha musical: una estrategia transdisciplinar para sentipensar; Agua como matriz pedagógica; Medicina transdisciplinar; Mudar las prácticas y transformar el pensamiento; Naturaleza y sociedad: re-significando lógicas contemporáneas.

Conclusiones

El congreso cerró con una ceremonia en que la Dra. Maria Candida Moraes Presidenta del congreso, el Dr. Saturnino de la Torre, representante de la R.I.E.S y el rector de la U.C.B., Dr. José Romualdo Degásperi, presentaron sus consideraciones y agradecimientos a los participantes. Allí se anunció que el IV Congreso sobre transdisciplinariedad, complejidad y econformación tendrá como próxima sede la Universidad de Costa Rica en el año 2010. El resumen de los trabajos fue compendiado en el libro: *Ecología de los saberes. Complejidad, Transdisciplinariedad y educación. Nuevos fundamentos para iluminar las nuevas prácticas educativas*. El texto sintetiza, como bien acota el Dr. Ubiratan d'Ambrosio (2008) reflexiones profundas sobre como re-direccionar la educación, buscando nuevos paradigmas que reflejen el estado actual del conocimiento. Sugiere un camino transdisciplinar y transcultural para la educación. Muestra la posibilidad de llevar a la humanidad hacia una vida digna, sin privaciones materiales básicas y sin miedo, participando activamente en el ejercicio de la creatividad consciente y solidaria. Y, ante la pregunta de, qué actitud, qué investigación y qué acción puede sugerir la academia para esta tarea D'Ambrosio



señala que la respuesta depende de un reconocimiento de la relación entre sistemas de conocimiento y valores humanos. "Desarrollo y sustentabilidad (en el sentido más amplio) dependen de la relación mutua y compleja del individuo con la naturaleza y con sus semejantes, o sea, con la sociedad. El individuo, la naturaleza y la sociedad constituyen lo que, metafóricamente llamo el triángulo primordial. El gran objetivo es mantener el equilibrio de ese triángulo. El equilibrio es la respuesta para la búsqueda permanente de la sobrevivencia, esto es, la satisfacción de necesidades materiales, y de trascendencia, que es la satisfacción de la creatividad y de las necesidades espirituales, dirigida a entender y explicar lo real y lo imaginario."



Acto de cierre del congreso coordinado por la Dra. Maria Candida Moraes presidenta de la organización del congreso, el Dr. Saturnino de la Torre, representante de la R.I.E.S. y el Rector de la UCB, Dr. José Romualdo Degásperi.

Bibliografía y fuentes consultadas

- * Congreso de Lorciano .
<http://nicol.club.fr/ciret/locarno/loca7sp.htm> - 19k
- * Centro de Educación Transdisciplinar:
www.cetrans.com.br

* De la Torre, Saturninto (2007) Transdisciplinariedad y ecoformación: una nueva mirada sobre la formación.

* Espinosa Martínez Ana Cecilia (2005). II Congreso Mundial de Transdisciplinariedad. En: Revista Visión Docente Con-Ciencia. N° 27. C.E.U.Arkos, México. págs. 12-17.

* Moraes, Maria Candida (2008) Ecología de los Saberes. Complejidad, transdisciplinariedad y educación. Nuevos fundamentos para iluminar las nuevas prácticas educativas. Willis Hermana House, y Prolíbera editores. Brasil. 301 pp.

* Morin, Edgar (1998) Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa. España. 167 pp.

* Morin, Edgar (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. México. 67 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.

* Programa de actividades del 3° Congreso Internacional de Transdisciplinariedad, complejidad y ecoformación. (2008) Universidad Católica de Brasilia. Brasil.

* Piaget, Jean. (1979) " La Epistemología de las relaciones interdisciplinarias", en Interdisciplinariedad: Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades . Apostel, Leo et.al. Biblioteca de la Educación Superior ANUIES. pp. 153-171.

* Programa del Congreso de Transdisciplinariedad: hacia una ciudadanía planetaria. (2007) Universidad de Barcelona. España.



Agua y color. Entrevista a Jimena Odetti

Por: Prof. Manuel López Zapata



La Entrevista

Por: Prof. Manuel L. Zapata¹

El viento es aliento de divino....

Quise comenzar esta entrevista usando una frase que escuché en alguna parte y la relacioné con el arte, pues creo que Dios, o como cada uno desee llamarle, tiene una influencia enorme sobre nuestra creatividad, permitiéndonos dar vida a una obra.

Les invito a adentrarse conmigo a un mundo multicolor, donde la imaginación supera la realidad que vivimos, de la mano de Jimena Odetti, artista plástica de origen Argentino, Maestra en Pintura por el Instituto Universitario Nacional de Arte y licenciada en Artes plásticas por la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes de Buenos Aires.



Desde mi perspectiva, Jimena Odetti, es una pintora con alma de niña, pero cuerpo de mujer que puede ver aquello que los hombres comunes no podemos apreciar a simple vista.

Su obra, como ella misma lo dice, tiene un toque de feminidad y sutileza. Antes de conocerla, no habría podido imaginar que el agua pudiera transformarse en un flamante vestido para cubrir la arquitectura de un cuerpo curvilíneo o que los colores de una paleta aparecieran dando vida a tibias gotas de agua que recorren el espacio. Su trabajo me permite viajar a un mundo rico en matices y encontrar entre pinceles a la artista.

-Jimena, ¿durante cuánto tiempo haz pintado?

Creo que nací pintando. Mi historia artística es extensa... Mi padre era director y actor de teatro y mi madre una ferviente admiradora de todo aquello que tuviera relación con el arte.

-¿Cómo y cuándo comienzas a pintar?

Cuando tenía ocho años mi madre se encargó de acercarnos (a mí y a mis hermanas) a este maravilloso mundo. Gracias a ella comencé a dar mi primeros pasos dentro del dibujo y fue a los ocho años cuando comencé a pintar en un taller de pintura en mi natal Buenos Aires. Continué ahí hasta que llegué a la secundaria (en Argentina se estudia la secundaria y la preparatoria juntas), donde comencé a realizar mis primeros cuadros con óleo y acuarela. En esta etapa de mi vida fui guiada por la maestra Marta Larosa.

-¿Quién te introdujo en el mundo del arte?

Como te dije, mi madre se encargó de llevarnos a distintos cursos cuando éramos pequeñas. Mis hermanas y yo tomábamos diferentes talleres, esto nos ayudó a tener una idea de lo que queríamos hacer en el futuro... Actualmente la menor de mis hermanas es bailarina de Tango y danza contemporánea. La mayor es escritora, así que podrás ver que todas tenemos un pie dentro de este maravilloso universo.

-¿Cómo era tu entorno cuando niña?

De hecho siempre estuve rodeada de artistas, y no precisamente porque fuera yo elitista o me gustara estar en un mundo lleno de cultura, simplemente se iba dando. Las personas van cruzando por tu camino sin que necesariamente tú las escojas. Actualmente es lo mismo, sigo rodeada de gente que está en el medio, aunque mis amistades no se restringen a él.

-¿Qué te inspira para pintar?

Realmente no tengo un motivo en especial, lo hago porque me gusta, porque disfruto al hacerlo. Muchas veces me inspiro en situaciones personales o en aquellas que me dejaron algo importante, con las que me identifico.

Disfruto mucho del color. Mis elementos son visuales.

¹Manuel Zapata es egresado del Conservatorio Nacional de Música y del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) en el área de Ópera y Concierto. Colabora el Centro de Estudios Universitarios Arkos, como director del Grupo Artístico Universitario.



Puedo dibujar o pintar pequeñas cosas, como una gota de agua. De hecho, hace seis años que utilizo el agua como elemento básico.

-¿Por qué precisamente el agua?

Porque me gusta la transparencia del elemento y la tranquilidad que puedo darle, además de ser un elemento femenino.

Mi último trabajo se llama "sumergidas". Es una obra donde manejo el agua como parte de mi gama de materiales. Se trata de una serie donde se pueden ver mujeres dentro del agua. El agua me da un sentido de la textura y el movimiento. No es una pintura realista, sólo sugiere el entorno.

-¿Qué pasa por tu cabeza cuando pintas?

Principalmente me obsesiono por el color y qué matices o efectos le puedo dar a la pintura o por elegir la paleta correcta con los colores correctos y, por último, la textura, pues me permite dar al espectador un punto más real de lo que quiero plasmar y expresar (rugoso, transparente, etc...).

Entro en un estado de meditación en donde estoy pensando sin pensar... me concentro en lo que hago y logro olvidarme del momento en el que vivo, del espacio en el que estoy.

-¿Qué te trajo a México?

La mezcla entre el deseo de salir de mi país y la necesidad de conocer más acerca de la cultura y el arte de este país. En México disfruto mucho de su arte, sus tradiciones, su calidez, cómo es la gente, su naturaleza.

-¿Cómo es Jimena, la mujer?

Sensible. Extremadamente susceptible. Obsesiva con lo que hago y quiero. Expresiva, no oculto nada. Paciente y perseverante. Cabeza dura y exigente conmigo misma.

-¿Hasta cuándo pintarás?

Todo el tiempo. Mientras pueda. A menos que algún malestar físico me lo impida. Debo decirte que cuando no lo hago me vuelvo loca.

-¿Qué esperas de la pintura?

Que me dé una respuesta del por qué estoy aquí, quién soy y a dónde voy... En cada pintura me parece encontrar algo nuevo.

-¿Qué pasaría si en este momento tuvieras que dejar de pintar por algún motivo?

Buscaría otros medios para poder expresarme, pues en esencia es mi objetivo. De pronto escribo cuando la pintura no me da para más...es por ello que te digo que buscaría otra alternativa.

-¿Por último, ¿estás enamorada? ¿De qué?

"Estoy enamorada de la naturaleza y su manifestación, que sobrepasa al hombre"

Dentro de las exposiciones importantes de esta artista encontramos exposiciones grupales e individuales en distintas galerías y centros de arte en diversos países que datan desde 1994, hasta la fecha, entre ellas:

* 2005 Muestra Individual Four Seasons Resort Centro Cultural. Punta Mita. México.

* Muestra Colectiva Italo Argentina "Colori e Tango" Associazione Pro Loco Montecelio, Roma Italia.

* Muestra Colectiva. Salón de Verano Galería Forma. Buenos Aires. Argentina.

* 2004 Muestra Grupal Eduardo Jakim y Diana Jakim Galería de Arte. Muestra Colectiva Buque "Comandante Irisar" Puerto Madero. Buenos Aires.

* 1998 Exposición de Pinturas y Grabados "Encantadas". Museo Provincial Carmen de Patagones.

* 1994 Muestra Colectiva. Inauguración de la Facultad Latinoamericana. De Ciencias Sociales. (FLACSO) Capital Federal.





Transdisciplinarietà: de las ideas a la práctica.

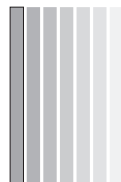
2a. parte

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



El Ensayo

Por: Ana Cecilia Espinosa Martínez¹



“Estamos en un punto del tiempo en que una era de cuatrocientos años está muriendo y otra está luchando por nacer -un cambio de cultura, de ciencia, de sociedad y de instituciones mucho mayor que cualquier otra que el mundo haya experimentado”.

(Dee Hockl)

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.

2.2 LA PRÁCTICA TRANSDISCIPLINARIA EN EL C.E.U.ARKOS

2.2.1 Preguntas y propósitos de la investigación

Los cuestionamientos de cómo traducir el ideal transdisciplinario para las prácticas formativas de la universidad a fin de revolucionarlas, empezaron a convertirse en aquello que ahora conforman nuestras preguntas de investigación en el marco del Proyecto de Investigación-Acción-Transdisciplinar Arkos en el que hemos logrado la participación de diversos actores de la comunidad institucional. Estas preguntas son: ¿Qué estrategias

implementar en el Centro de Estudios Universitarios Arkos a fin de evolucionar sus prácticas hacia un modelo transdisciplinario? ¿Cómo se concebirían, llevarían a cabo e integrarían la docencia, la investigación y acción social desde la transdisciplinariedad en el C.E.U. Arkos? Preguntas a las que planteamos que la producción de conocimiento que se aboque a establecer formas de operación del modelo transdisciplinario de educación en el C.E.U. Arkos deberá centrarse en la redefinición de las tareas sustantivas de la universidad (docencia, investigación y difusión) bajo ese ideal. Presentando la hipótesis de que una de las dificultades principales de la puesta en práctica se encuentra en la carencia de propuestas metodológicas que permitan hacer operacionales los principios epistemológicos de la transdisciplinariedad en las tareas universitarias y que el paso paradigmático en la universidad de la disciplinariedad a la transdisciplinariedad ha de iniciarse con la formación transdisciplinaria de los diversos actores de la comunidad educativa (docentes, investigadores, estudiantes, administrativos y directivos)

¹Ana 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 Taller Piloto Transdisciplinario del C.E.U.Arkos..



2.2.2 Dirección del Proyecto de Investigación-Acción-Transdisciplinar Arkos

En octubre del año 2005, gracias al vínculo con el Dr. Nicolescu, acudimos al 2º Congreso Mundial de Transdisciplinariedad realizado en Brasil con grandes expectativas de encontrar los modos de construir respuestas. El resultado fue, además de conocer los avances en el campo y de evidenciarse la necesidad de pasar de la teorización a la acción, el contacto con investigadores transdisciplinarios entre los que destaca el Dr. Pascal Galvani, quien ha sido lo suficientemente gentil y perseverante en acompañarnos en este propósito de encontrar los caminos para transitar en el C.E.U.Arkos de una educación disciplinaria a una educación inspirada en la transdisciplinariedad y la complejidad. Para ello establecimos un convenio de colaboración con la Universidad de Québec en Rimouski, donde

Galvani es investigador titular, a fin realizar una investigación-acción en el CEUArkos con el objetivo antes citado. El convenio facilitó la fructificación del Proyecto Transdisciplinario Arkos, bajo la dirección de una servidora, con el invaluable apoyo del Dr. Galvani como consultor foráneo. A partir de entonces vamos de la mano con este autor en la construcción de las diversas etapas de la investigación acción en la Universidad, a la manera de lo que Elliot (2007) llamara investigación de primer y segundo orden.

2.2.3 Propósitos de la investigación.

El vínculo con el Dr. Galvani, con el Dr. Nicolescu y la Gaceta Universitaria, nos permitieron abrir puertas a las relaciones con otros pensadores importantes como Gaston Pineau y Ubiratan D'Ambrosio y motivaron el inicio del Proyecto de Investigación-Acción Transdisciplinar Arkos, que cuenta entre sus objetivos: Formar a los profesores, directivos y alumnos en la perspectiva de la transdisciplinariedad y la complejidad, mejorando su cualificación pedagógica y profesional. Crear y experimentar, con los diversos actores de la institución, las prácticas y estrategias transdisciplinarias para la formación universitaria. Realizar una Investigación-Acción sobre las prácticas transdisciplinarias de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en el CEUArkos analizando y valorando colaborativamente los resultados obtenidos con la implementación de las estrategias a fin de definir los cambios a realizar



para mejorarlas. Ello implica, a su vez, el propósito de: Identificar cómo traducir a pasos metodológicos la transdisciplinariedad y la complejidad para adaptarlos a las prácticas formativas del CEUArkos en las diversas tareas universitarias. Construir la pedagogía Transdisciplinar de esta Universidad -que sustente un Modelo Educativo más acorde con su filosofía institucional "Educar es formar hombres libres"-. Verificar el impacto de la transdisciplinariedad en el CEUArkos como institución en relación con su contexto.

En suma, el objetivo de comprender, mediante la investigación-acción, la realidad institucional para transformarla yendo de lo disciplinario a lo transdisciplinario en las prácticas de formación universitaria en el CEUArkos, pues como bien señala Galvani: "Todo programa de investigación-acción apunta necesariamente a una serie de objetivos: Los objetivos de transformación de la realidad social y los objetivos de investigación tendientes a la comprensión de esa realidad social. Uno de los postulados de la investigación-acción es el pensar que es justamente en la transformación que uno puede comprender mejor la realidad social" (Galvani, 2006)

2.2.4 ¿Por qué el Centro de Estudios Universitarios Arkos para un proyecto de educación transdisciplinaria?

El Centro de Estudios Universitarios Arkos ubicado

en la ciudad de Puerto Vallarta, Jalisco en México, es una institución de educación superior en la que sus funciones sustantivas y sus programas de educación se conducen y organizan bajo la perspectiva disciplinaria. Se trata de una institución de carácter privado, que oferta programas de nivel licenciatura en las áreas del Derecho, la Contaduría, las Ciencias de la Comunicación, la Administración de Empresas Turísticas y la Mercadotecnia. Es una universidad pequeña, con una población estudiantil que oscila entre los 300 y 400 estudiantes y que cuenta con una planta docente de alrededor de 50 profesores.

No obstante que su práctica actual es disciplinaria, la Universidad Arkos está en la búsqueda de superar esa fragmentación, pero carece de las estrategias que le permitan hacerlo, pues aunque existen numerosas publicaciones en relación a modelos que ayudan a trascender dicha fragmentación, como las propias teorías sobre transdisciplinariedad y complejidad; son pocas las publicaciones y casi nulas las experiencias que abordan el problema de cómo llevar a cabo estas posturas. Así el problema que enfrenta este centro universitario al querer superar la fragmentación en sus funciones sustantivas, es responder a las preguntas del cómo construir las prácticas que le permitan realizar esas tareas desde una perspectiva más integradora, revolucionando su actual enfoque disciplinario.



Por otra parte, el C.E.U.Arkos, constituido en el año de 1990, como la primera institución de educación superior universitaria de la ciudad de Puerto Vallarta y su zona de influencia -que abarca algunos poblados de los estados de Nayarit y Colima- es considerada una institución pionera de la educación universitaria en este espacio geográfico. Fue fundada por educadores con muchos años de experiencia en la formación de jóvenes y adultos en el ámbito de la educación pública, entre los que figura su actual Rector: el Ing. Eduardo Espinosa Herrera. En sus 18 años de vida, el centro universitario se ha comprometido con el desarrollo de la comunidad favoreciendo la accesibilidad universitaria y ofertando sus programas con costos de matrícula poco elevados y sistemas de becas para apoyar a la población estudiantil. La institución ha

perseguido, desde su origen una visión humanista de la formación, evidenciada en su filosofía: *"Educar es formar hombres libres"* y es concebida por sus directivos como una comunidad de aprendizaje en la que son co-partícipes: alumnos, maestros, investigadores, administrativos, directivos y miembros de la comunidad social.

Sus características como institución: a saber, su visión humanista, su visión de universidad como comunidad de aprendizaje para sus diferentes actores, su interés por mantener su condición de pionera de la educación superior mediante la construcción de nuevos métodos que permitan mejor atender las demandas de la formación de las personas en el marco de las necesidades de la sociedad actual, así como la decisión de su rector de apoyar la propuesta de una formación integral del ser humano retomando la filosofía de la transdisciplinariedad, además de su tamaño (población) -que le permite, en relación a otras instituciones grandes o gigantescas moverse de modo más ligero y rápido-; la convierte en una institución donde es factible experimentar los procesos para construir los ejes de una educación transdisciplinaria.

Con lo anterior, la institución responde al llamado planteado por la UNESCO, en el proyecto CIRET-UNESCO y en el informe Delors elaborado por la "Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI" (1997):



Dicho informe habla sobre la nueva educación para el siglo XXI y sugiere que ella ha de hacer hincapié en cuatro situaciones fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Estos pilares son retomados por el Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios (CIRET), en acuerdo con la UNESCO, como puntos de referencia importantes para elaborar una propuesta de universidad transdisciplinaria.

Quienes trabajan en el proyecto mencionado consideran que la transdisciplinaria puede contribuir de manera importante en el advenimiento de este nuevo tipo de educación para el siglo XXI y sientan en su trabajo lo que consideran la base para conseguir una evolución transdisciplinaria en la Universidad.

"La evolución transdisciplinaria de la Universidad, tiene el propósito central de hacer penetrar el pensamiento complejo y transdisciplinario en las estructuras, los programas y la difusión de la Universidad del mañana. (...) La penetración del pensamiento complejo y transdisciplinario en las estructuras, los programas y las proyecciones de la universidad, permitirán su evolución hacia su misión un poco olvidada hoy -el estudio de lo universal. De esta manera la Universidad podrá devenir en un lugar de aprendizaje de la actitud transcultural, transreligiosa, transpolítica y transnacional, (es decir transdisciplinaria) del diálogo entre el arte y la ciencia, eje de la reunificación entre la cultura científica y la cultura artística. La universidad renovada será el hogar de un nuevo tipo de humanismo" (Nicolescu, 1998:117).

Igualmente establecen que:

"...dentro de los objetivos del proyecto está convencer, a corto plazo, a algunos rectores de diferentes universidades del mundo para aplicar sus propuestas en el plano de lo experimental, en donde se considere a la Universidad no sólo como un lugar de aprendizaje de conocimientos sino también como un lugar de cultura, de arte, de espiritualidad y de vida. También se tiene la intención de proponer este proyecto a los "*decideur*", es decir a quienes tienen el poder de decisión en el mundo en



diferentes áreas como la educación, la política, la economía, la ciencia, el arte, la religión, y la acción social. (Nicolescu, 1998)

De este modo, una razón trascendental para elegir intervenir en la realidad del Centro de Estudios Universitarios Arkos con una propuesta transdisciplinaria, es la decisión enfática y la calidad del apoyo otorgado al proyecto por su rector, no sólo dedicando recursos institucionales al estudio (económicos y de tiempo, por ejemplo) sino él mismo siendo parte activa de los procesos de formación transdisciplinar, lo cual ha tenido un impacto positivo en el ánimo, interés y entrega de los diversos actores universitarios que colaboran en la investigación.

Otras razones igualmente importantes son:

- * el interés conseguido entre distintos actores de la comunidad universitaria y la firma de convenios de colaboración como aquel establecido con la Universidad de Québec en Rimouski.
- * la integración a los planes de estudio de los diferentes programas que oferta la universidad de los talleres transdisciplinarios

Las razones de elección desde una perspectiva personal, se relacionan también con nuestro particular deseo de contribuir a la construcción de los caminos en la Universidad Arkos de superar la visión fragmentaria de la formación y de sus tareas sustantivas, acciones a través de las cuales nuestra

práctica educativa adquiere sentido.

2.2.5 Metodología

Como señalamos a finales del año 2005 se gestó el inicio de un camino nuevo en el que de manera personal tuvimos la fortuna de pasar de la investigación puramente teórica en transdisciplinariedad hacia la construcción de una pesquisa transdisciplinar, colaborativa, teórico-práctica de la mano de los actores de la comunidad Universitaria Arkos y con el apoyo de investigadores foráneos entre los que destaca Pascal Galvani, a saber, el Proyecto de Investigación-Acción del CEUArkos.



Este proyecto se desarrolla bajo una metodología de investigación-acción transdisciplinar y concibe que el proceso de realización de todas las etapas de la pesquisa ha de construirse dialógicamente (Galvani, 2007, Pineau, 2007), asegurando la contribución de todos los tipos de actores -en este caso, profesores, estudiantes y directivos de la



institución- y sus saberes.

El procedimiento de trabajo de la investigación acción puede resumirse, en términos genéricos en:

a) Una fase de sensibilización primaria: Sobre la perspectiva de la transdisciplinariedad y su relación con la teoría de la complejidad; con seminarios de trabajo con las personas involucradas en el proyecto, sobre estas teorías. Esta fase cierra con la conformación del grupo de investigación-acción.

b) Una fase de investigación-acción-reflexión sobre la práctica: Mediante la creación de talleres de investigación-acción transdisciplinaria donde los participantes abordan las problemáticas que viven en relación con su praxis universitaria y emplean los pilares transdisciplinares y principios de la complejidad y también con el apoyo de un consejo de regulación transdisciplinar que tiene como fin asegurar la calidad del diálogo entre los actores involucrados y la divulgación de los avances en el proceso de experimentación transdisciplinaria, a través de foros de información a la comunidad educativa.

2.2.5.2 La investigación-acción-

transdisciplinaria del CEUArkos:

La pesquisa que desarrollamos adopta la metodología de la investigación-acción participativa que se distingue:

* por una concepción en espiral de las etapas de investigación (diagnóstico de la situación

problemática; definición de las estrategias de acción para resolver esa problemática; puesta en práctica y evaluación de las estrategias; aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática.) y

* la colaboración activa y voluntaria de los participantes en el desarrollo de cada etapa.

La postura que asumimos en la pesquisa es aquella relacionada con la nueva visión de la investigación-acción (Barbier, 1996) y más precisamente aquella orientada por el trabajo de Investigación-Acción-Formación, desarrollado por Galvani y Pineau (2007), de quienes retomamos algunos rasgos y nociones.



De la propuesta de Barbier, rescatamos las nociones de investigador colectivo, espíritu de multirreferencialidad, escucha sensible y contrato abierto con los participantes de la pesquisa (A. Morin en Barbier, 1996). Del trabajo de Galvani y Pineau (2007), tomamos la idea de agente-autor,



sujeto de investigación, diálogo intersubjetivo y cruzamiento de saberes entre los actores de la I-A. De las ideas de Schön (2006) nos identificamos con su propuesta de un modelo de reflexión-en-la-acción y con su crítica al modelo de la racionalidad técnica que relega al práctico (el profesorado en nuestro caso) a una suerte de aplicador del saber y no de productor del mismo. De Elliot (2000), nos identificamos con su explicitación de hacer I-A educativa desde la postura de la teoría de la comprensión de Gadamer (hermenéutica).

Diálogo intersubjetivo, cruzamiento de saberes y multirreferencialidad en la I-A: Basados en las propuestas de Galvani y Pineau (2007) la metodología de la investigación acción que realizamos en el CEUArkos está fundamentada en un diálogo entre los diferentes tipos de actores y sus saberes a fin de desarrollar y producir conocimiento. La investigación se construye haciendo hincapié en un diálogo inter-subjetivo que aprecia el valor y las dificultades de un diálogo que involucra a diferentes tipos de actores y acepta la especificidad de la contribución de cada uno a la discusión. Se trata de una "...una metodología que aspira a reunir a varios tipos de conocimiento y agentes, en diálogo." (Galvani, 2007: 11)

Dado el enfoque transdisciplinario que sustenta teóricamente el estudio, la metodología se basa también en combinar diferentes tipos de conocimiento, buscando que los grupos de actores

trabajen desde la multiperspectiva, de modo que la construcción del marco de trabajo es desarrollado grupalmente y desde una multiplicidad de ángulos.

La noción de agentes-autores: Para Pineau y Galvani (2007), todos los involucrados en la I-A fungen como agentes investigadores en la que los aportes de todos son igualmente respetados y empleados durante la pesquisa y por tanto todos son autores-agentes de la investigación. Este es el espíritu con el que se desarrolla el estudio en el CEUA con el fin de probar la perspectiva basada en la autonomía y reciprocidad entre distintas formas de conocimiento aportadas por los actores de la investigación.

Bibliografía consultada

- * Apostel, Leo, et.al. (1979) Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y de la Investigación en las Universidades. Biblioteca de la Educación Superior. ANUIES. México. 423 pp.
- * Barbier, René (2006) Una teoría transdisciplinaria de los momentos de formación. http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=565
- * 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/revista_35/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 (2005) Declaración de Vitória en: II Congreso Mundial de Transdisciplinariedad. Visión Docente Con-



Ciencia. N° 27 C.E.U.Arkos. México.

* Freitas, Lima, Edgar Morin y Basarab Nicolescu (1994) (consultado el 3/X/00) Carta de la Transdisciplinaria. Arrábida, Portugal. http://perso.club_internet.fr/nicol/ciret/

* Galano Carlos (1997) Por una Pedagogía de la Complejidad para el Desarrollo Sustentable. M é x i c o http://www.medioambiente.gov.ar/educacion/enfoques/carlos_galano.htm

* Galvani, Pascal (2006). Transdisciplinaria y educación en: Visión Docente Con-Ciencia. N° 30 C.E.U.Arkos. México.

* Galvani, Pascal (2006) La formation par la recherche sur l'action : une approche transdisciplinaire de la formation universitaire des adultes. Sin editar. Universidad de Québec, Rimouski, Canadá.

* Galvani, Pascal (2007) Apuntes sobre las dimensiones y aprendizajes de la formación transdisciplinaria. Sin editar. Universidad de Québec, Rimouski, Canadá.

* Jantsch, Erick (1979) "Hacia la interdisciplinaria y la transdisciplinaria en la enseñanza y la innovación", en Interdisciplinaria: Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades. Apostel, Leo et al. Biblioteca de la Educación Superior ANUIES. México. pp.110-143.

* 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 Transdisciplinaria, 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/>

* Nicolescu, B. (1997). EL proyecto CIRET-UNESCO. Evolución transdisciplinaria de la universidad en: La Transdisciplinaria, una

Nueva Visión del Mundo. Manifiesto. Centro Internacional para la Investigación Transdisciplinaria (CIRET). Ediciones Du Rocher. Francia. 125 pp. (La traducción al español de este documento aún no ha sido editada, de modo que esta fuente es gentileza de su autor) <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>

* Nicolescu, B. (2006). Transdisciplinaria, presente, pasado y futuro. 1ª parte. en: Visión Docente Con-Ciencia. N° 31 C.E.U.Arkos. México.

* Nicolescu, B. (2006). Transdisciplinaria, presente, pasado y futuro. 2ª parte. en: Visión Docente Con-Ciencia. N° 32 C.E.U.Arkos. México.

* 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.

* UNESCO. (1998) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. 24 pp.

* Reflexiones de los miembros del taller transdisciplinario Arkos. (2007)

* Sandín (2003) Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones.





Centro Educativo Josefina Chávez San Juan
Fco. I. Madero No. 529
Col. Emiliano Zapata, Puerto Vallarta, Jal., México.
Tels. (322) 222-3538 / 222-0588

Experiencia Académica desde 1994
INSCRIPCIONES ABIERTAS

www.ceuarkos.com
Reserva: 04 2007 C7241 651 5700 102