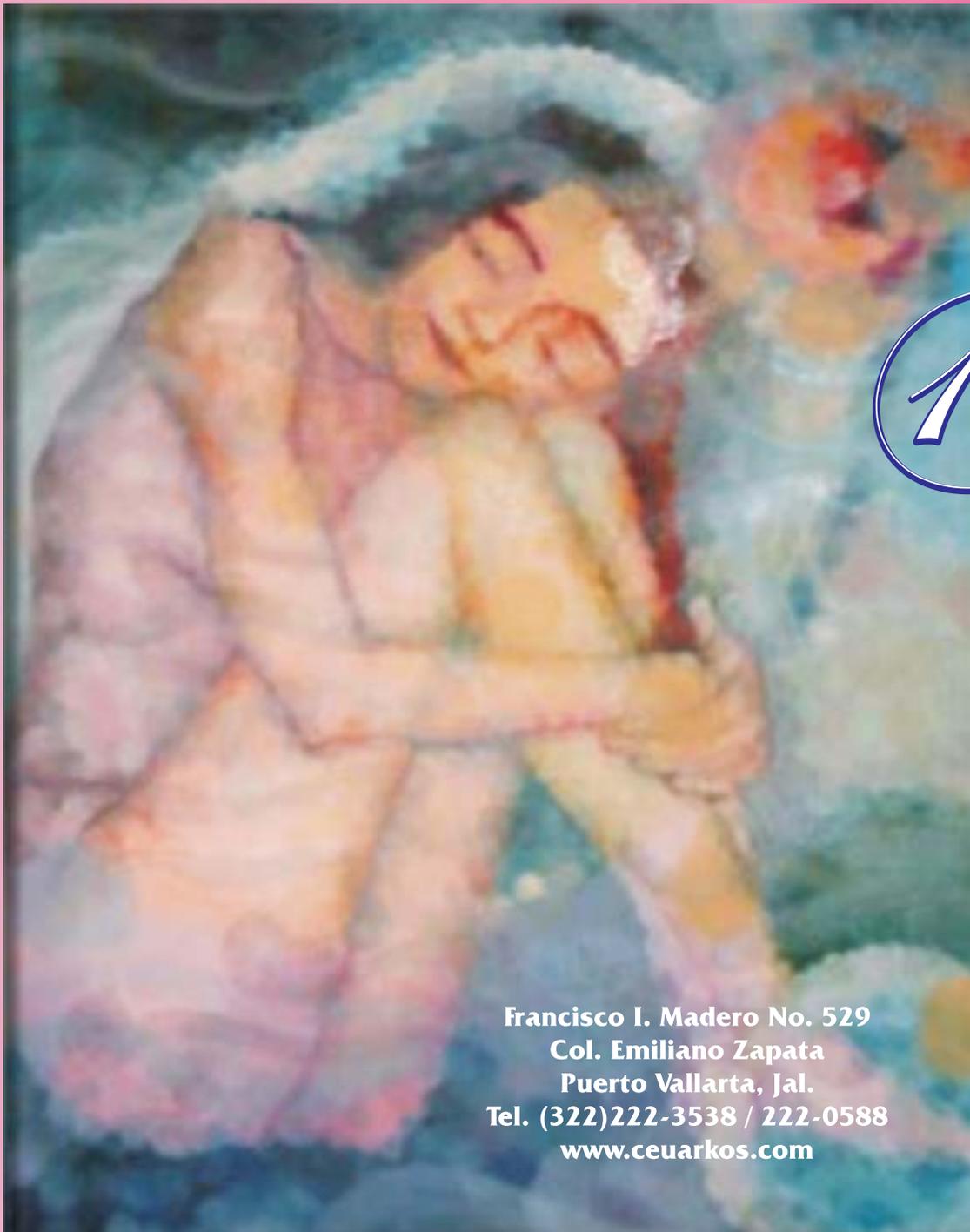


# Visión Docente Con-Ciencia

**TEMAS UNIVERSITARIOS**

Año VII No. 41 Marzo-Abril de 2008



17 Años  
Educando

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

CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS  
**ARKOS**  
CEUA  
PUERTO VALLARTA, JALISCO  
"Educar es formar Hombres Libres"

# Visión Docente Con-Ciencia

## CONTENIDO

Presentación.....pág. 3

Transdisciplinariedad y ecologización de los saberes.  
Pasos operacionales en el CEUArkos (2a. parte).....pág. 4  
*Dr. Pascal Galvani*

Un modelo transdisciplinario para la universidad.  
Marco filosófico (2a.parte).....pág. 16  
*Mtra. Ana Cecilia Espinosa Martínez*  
*Mtra. Claudia Tamariz*

Las relaciones de poder en el  
aula universitaria (2a. parte).....pág. 23  
*Mtra. Zulay Pereira Pérez*

Nuevos escenarios para el español del Siglo XXI.  
De regionalismos, barbarismos y discriminación.....pág. 34  
*Mtra. Gabriela Scartascini Spadaro*

De izquierda a derecha.....pág. 39  
*Isdel Tacuba*

Portada: *Sueña - Pintora: Jimena Odetti*

Fotografías: *Pascal Galvani y Arturo Montero*



## 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.

Marzo de 2008. Tiraje: 500 ejemplares.

Reserva: 04-2007-072416515700-102



# Presentación

Por: Ana Cecilia Espinosa Martínez

La presente edición busca completar el abordaje de las temáticas iniciadas en el número anterior, a saber, aquellas relacionadas con las situaciones que ocurren al interior de las aulas universitarias, las vinculadas con las acciones transdisciplinarias emprendidas por el CEUArkos y aquellas que reflexionan sobre el marco filosófico de un modelo educativo, en términos del tipo de hombre a formar en las universidades.

Con el Dr. Pascal Galvani, asistimos en la segunda parte de: Transdisciplinariedad y ecologización de los saberes. Pasos operacionales en el CEUArkos al abordaje de los primeros resultados obtenidos por la Universidad Arkos en su experiencia transdisciplinaria.

"En la ocasión de los intercambios del Segundo Congreso Mundial de Transdisciplinariedad, en septiembre de 2005, es que nació la idea de una colaboración con el Centro de Estudios Universitarios Arkos. Fue evidente para quien escribe que la puesta en común de recursos ofrecía condiciones óptimas para conseguir una experimentación transdisciplinaria potencialmente rica en enseñanzas."

Por su parte, las Maestras Ana Cecilia Espinosa y Claudia Tamariz, complementan el Marco filosófico de un modelo educativo transdisciplinario, explicitando cuál es el perfil de ser humano y de egresado a formar por una institución de educación superior que se inspire en la perspectiva transdisciplinaria, describiendo también los aprendizajes básicos que las universidades deberán promover. "Como ser social, el hombre transdisciplinario desarrolla la conciencia de que pertenece a una especie rica en diversidad cultural, esto es, rica en ideas e ideales, en valores y tradiciones, en formas de pensar y ver

la vida, en gustos e intereses... y que, a pesar de todo eso, sigue siendo una sola especie, a la que se debe como individuo, a la que debe enriquecer en tanto poseedor de una formación transdisciplinaria. Es entender su papel como individuo educado, poseedor de los saberes de su colectividad y obligado por ello a devolverlos en forma de propuestas y soluciones a los problemas que la aquejan."

La Maestra Zulay Pereira en: Relaciones de poder en el aula universitaria, nos aclara que si en la primera parte de su ensayo incursionó en cómo distintos autores abordan los temas: género y poder y buscó visualizar cómo estos trascienden las relaciones en el ámbito universitario, en esta segunda parte del texto, revisa no ya desde el terreno de lo teórico sino desde la investigación de campo, cómo se viven las relaciones entre estudiantes y profesores en las universidades costarricenses y cuáles son los efectos que ellas tienen en el aprendizaje.

En otro orden de ideas, la Maestra Gabriela Scartascini presenta una interesante reflexión sobre los Nuevos escenarios para el español del Siglo XXI, poniendo de manifiesto que: "Como parte de una cultura de 400 millones de seres humanos, la lengua española se halla inscrita en un proceso de transición debido a la necesidad de internacionalización que surge de las fronteras globales que conforman el mapa mundial del siglo XXI... Las fronteras de la lengua española se expanden y, con ello, la necesidad de contar con actores con competencias globales."

Finalmente, Isdel Tacuba aborda en: De Izquierda a Derecha la problemática local en relación con el tema del incremento en los servicios de transporte público.



# **Transdisciplinariedad y ecologización de los saberes. Pasos operacionales en el CEUArkos (2a. parte)**

Por: Dr. Pascal Galvani



# El Artículo

Por: Dr. Pascal Galvani<sup>1</sup>

## Resumen

Como señalamos en la primera parte de este artículo nuestro objetivo es mostrar cómo la práctica de un modelo educativo fundamentado en una postura crítica, transdisciplinaria y compleja produce una ecologización de la formación.

La perspectiva transdisciplinaria ecologiza los saberes. Es decir, pone los saberes en diálogo con aquellos del medio ambiente, a la vez que introduce el medio ambiente como la preocupación mayor de los conocimientos y los aprendizajes producidos.

Esta dinámica es ilustrada a partir de los resultados provisionales de un programa de investigación-acción-formación provenientes de la experimentación de un modelo transdisciplinario en el Centro de Estudios Universitarios Arkos.

Los primeros resultados muestran que las memorias de tesis de los estudiantes salen del marco limitado de los problemas técnicos disciplinarios para abordar problemáticas sociales y medioambientales complejas<sup>2</sup>.

### 3 El programa de investigación-acción transdisciplinar Arkos

En la ocasión de los intercambios del Segundo Congreso Mundial de Transdiscipliniedad, en septiembre de 2005, es que nació la idea de una colaboración con el Centro de Estudios Universitarios Arkos. Fue evidente para quien escribe que la puesta en común de recursos ofrecía condiciones óptimas para conseguir una experimentación transdisciplinar potencialmente rica en enseñanzas. Este proyecto se inscribe en el desarrollo de la búsqueda teórica sobre *el acompañamiento de la autoformación para la investigación-formación transdisciplinar* (Galvani, 2002, 2004, 2005b, 2005a, 2005c, 2006a).

Después de una presentación breve del contexto explicaremos los elementos esenciales del método empleado, para ver luego los efectos de las transformaciones en la práctica de los profesores y en los aprendizajes de los estudiantes.



#### 3.1 Contexto de la investigación-acción

El Centro de Estudios Universitarios Arkos desarrolla una educación global profesional desde hace diecisiete años en Puerto Vallarta, Jal. México. Animada por una visión humanista de la educación, la dirección del centro se interesó muy temprano por la aproximación transdisciplinar. La Universidad Arkos fue creada en 1990 para ofrecer el acceso a los estudios del primer ciclo (licenciatura) en la región de Puerto Vallarta,

<sup>1</sup> Pascal Galvani es Doctor en Ciencias de la Educación por la Université François Reibelais, Tours, Francia. Autor de varios libros en temas relacionados con la autoformación, fenomenología, reflexividad, intersubjetividad, transdiscipliniedad, cruzamiento de saberes con las tradiciones amerindias. Posee amplia experiencia como formador de formadores. Es miembro de diversos centros y grupos internacionales de investigación: entre ellos el Centro de Investigación Transdisciplinaria (CETRANS) de la Universidad de Sao Paulo, Brasil; el Grupo de Investigación para la Autoformación en Francia (GRAF) del cual es fundador; el Grupo de Investigación para la Ecoformación (GREF), Université de Paris VIII et Tours; del Grupo de Réseau Québécois pour la Pratique des Histoires de Vie (RQPHV). Actualmente es profesor del Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad de Québec en Rimouski, Canadá.

<sup>2</sup> Nota del editor: Por cuestiones de espacio, el artículo fue dividido en dos partes. En la primera parte, se presentó el marco teórico del tema central del ensayo. La segunda y última parte, que se muestra ahora revela los avances de la investigación-acción-formación citada por el autor, así como sus conclusiones.



constituyéndose en la primera Institución de Educación Superior de la ciudad. Fundada por militantes de la educación popular, la Universidad Arkos está comprometida con el desarrollo de la comunidad favoreciendo la accesibilidad universitaria a la población (con programas de becas y cuotas poco elevadas). De 300 a 400 estudiantes estudian allí cada año y el equipo profesoral cuenta con una cincuentena de personas. La universidad ofrece programas de Licenciatura en las disciplinas siguientes: derecho, contabilidad, mercadotecnia, administración de empresas turísticas y ciencias de la comunicación.



El Centro Universitario Arkos desarrolla una práctica educativa humanista ilustrada por su visión "*Educar es formar a hombres libres*". Por otra parte, la institución desarrolla una reflexión importante sobre la dimensión transdisciplinaria de la educación en el marco de su revista "*Visión Docente, Con-ciencia*" cuyo título puede traducirse como "*Visión de la enseñanza y la conciencia*". La implicación del equipo profesoral se manifiesta por la creación de un Círculo de Calidad que se reúne desde hace varios años.



### 3.2 Objetivos de la investigación

Todo programa de investigación-acción refiere necesariamente dos series de objetivos:

- a) objetivos de transformación de la realidad social
- b) objetivos de investigación que se refieren a la comprensión de esta realidad social.

Uno de los postulados de la investigación-acción es pensar que, justamente transformándola, se puede comprender mejor una realidad social.

#### **Objetivos generales vinculados a la acción: la transformación de las prácticas de enseñanza y de la investigación**

Como es frecuente en México, frente a los retos de la formación superior, los profesores son en su mayoría profesionales aprobados por la experiencia, es decir expertos en el ejercicio de la profesión pero que van adquiriendo su formación como profesores a través y durante su práctica docente. Para la dirección de la Universidad, el proyecto de investigación-acción-formación apunta a:



- Formar a los profesores y al equipo de dirección en la perspectiva transdisciplinaria para la formación de adultos y en la epistemología de la complejidad;
- Proporcionar a los profesores un marco para realizar una investigación-acción sobre la experimentación de prácticas transdisciplinarias
- Avanzar en la profesionalización y la cualificación pedagógica del equipo profesoral;
- Identificar y concebir colectivamente proyectos de



acción sobre el plano social, cultural y económico que ofrece a los estudiantes de Arkos una base experiencial para su investigación (tesis) y su formación académica.

**Objetivos generales ligados a la investigación: ¿qué pasos metodológicos para la integración de la transdisciplinariedad y la complejidad?**

Entre estos objetivos podemos mencionar:

- Experimentar y evaluar una organización pedagógica transdisciplinar (Nicolescu, 1996) de la formación y de la investigación universitaria que integra la aproximación de la complejidad (Morin y Et. al., 2003).
- Verificar el impacto de la perspectiva transdisciplinaria sobre el enlace ecosistémico entre la formación universitaria dada en Arkos y la vida intercultural, económica, ecológica y social de Puerto Vallarta en una perspectiva de desarrollo durable y de humanismo intercultural.
- Identificar los elementos clave de una integración de la transdisciplinariedad y la complejidad en los programas de formación universitaria.
- Desarrollar tanto un marco de evaluación como los criterios de un método de investigación-formación de carácter transdisciplinar en la Universidad.



Los Programas de Investigación

La pregunta central de la investigación puede enunciarse del modo siguiente:

¿Cómo hacer evolucionar la práctica de la formación y de la investigación de un centro universitario para integrar mejor la epistemología de la transdisciplinariedad y de la complejidad?

En este marco problemático amplio, el proyecto se centrará más precisamente sobre las preguntas

siguientes:

- ¿Cómo incluir la relación sujeto-objeto en la enseñanza y la investigación?
- ¿Cómo partir del análisis de la experiencia para interpelar las disciplinas concernidas por una problemática compleja?
- ¿Cómo religar las disciplinas humanas, incluso las artes y la filosofía, en la elaboración de las problemáticas de investigación y en la organización de la enseñanza?
- ¿Cómo sostener proyectos que religan de una manera ecosistémica las prácticas académicas y las prácticas locales, sociales y culturales?

El programa de investigación-acción tiene como objetivo global experimentar una práctica de formación y de investigación universitaria que integre los principios de la transdisciplinariedad y la complejidad.

**3.4 Principios metodológicos de un paso reflexivo dialéctico y dialógico**

Nuestro proyecto de investigación va a consistir en operacionalizar los principios de la transdisciplinariedad y la complejidad traduciéndolos en pasos metodológicos adaptados a las prácticas de formación del centro universitario Arkos de Puerto Vallarta. El método debe permitir la elaboración concertada y la realización dialógica de prácticas educativas transdisciplinares. Se trata, en efecto, de poner en diálogo las disciplinas y un horizonte diferente de comprensión a propósito de la transformación de lo vivido y compartido en la comunidad de aprendizaje que constituye la universidad Arkos.

Ahora bien, una evolución tan importante como la del paso de una lógica disciplinaria a una lógica transdisciplinaria no puede hacerse de manera brusca y total. La rareza de las experiencias invita a la prudencia. La experiencia acumulada por los siglos no debe borrarse frente la aventura y la búsqueda de alcanzar records. La metodología transdisciplinaria debe inventarse gradualmente y pragmáticamente. Es por eso que elegimos la creación de talleres de investigación-acción que permitirán una experimentación concertada y evaluable por el conjunto del centro universitario Arkos.

**Creación de talleres de investigación-acción**



### **transdisciplinar.**

Se trata de crear talleres de investigación-acción transdisciplinar compuestos de profesores y de estudiantes voluntarios. Los talleres de investigación-acción tienen como objetivo formular y experimentar los pasos de formación e investigación a partir de los tres pilares de la transdisciplinariedad y de los siete principios de la complejidad.



El proceso de coordinación se apoya en un método de acompañamiento ya experimentado en otros programas transdisciplinarios (Galvani, 2005b, 2005a). Se trata, en lo esencial, de construir dialógicamente cada etapa de la investigación, asegurándose de la contribución de todos los tipos de actores (profesores, estudiantes, miembros del personal de administración y de dirección) en cada etapa de la investigación-acción.

El respeto de las disciplinas y de las lógicas de cada uno de los compañeros (tolerancia) y la apertura al diálogo son regulados por el rigor de las etapas de una investigación (análisis, problematización, recolección de datos, producción de saber) en una alternancia de talleres colectivos, constituidos de subgrupos de actores (para respetar las lógicas intrínsecas de cada punto de vista) y de subgrupos transdisciplinarios, para integrar una visión global de las lógicas (Galvani, 2005a).

#### **Partir de situaciones y problemáticas eco-sociológicas concretas, siendo objeto de un análisis dialógico transdisciplinar.**

Este programa de investigación-acción-formación se sitúa en una aproximación crítica transdisciplinaria que

pretende ofrecer y enfatizar el valor de la dimensión de la praxis (Sauvé, 2005, p40). Aquí, la experiencia reflejada de manera dialéctica y dialógica de la práctica transdisciplinar está en el corazón de todas las etapas del proceso de investigación.

La formación para ir de lo disciplinario hacia lo transdisciplinario no debe hacerse bajo un modelo de expertos y de transmisión sino con un modelo reflexivo. Incluyendo la dinámica sujeto-objeto, la transdisciplinariedad se sitúa en una aproximación reflexiva que se opone al modelo de las ciencias aplicadas (Schön, 1994). Se trata de una lógica de emergencia donde cada actor del sistema, el que sea: profesor, estudiante o administrador, debe participar en la concepción y en la evaluación de los pasos experimentados (Nicolescu, 1997).

Convencido que las preguntas vitales que cada disciplina encuentra son ya por naturaleza, transdisciplinarias, hacemos la hipótesis de que cada uno de sus actores posee ya una experiencia mínima de una práctica transdisciplinar, incluso si ella es ampliamente tácita, no explicitada, parcialmente conscientizada y raramente evaluada. La primera etapa de los talleres de investigación-acción transdisciplinar será precisamente pensar y formalizar estos saberes experienciales embrionarios.

#### **Religar los niveles de realidad del conocimiento**

Desde el Renacimiento, el aprendizaje y la enseñanza han sido contruidos sobre el método cartesiano de la reducción y la causalidad lineal simple. En este modelo, donde el saber teórico supuestamente se impone sobre la práctica, en un corte entre el sujeto y el objeto, el dueño es depositario de un saber que transmite y controla jerárquicamente. El saber de tipo tecno científico es entonces sacralizado socialmente en una cohesión perfeccionada con el proyecto de maestría y explotación de la naturaleza y de los hombres. Nuevos métodos de formación e investigación fundados sobre la epistemología de la complejidad tienen entonces que ser inventados incluyendo la tríada: razón <--> imaginario simbólico <--> práctica.

El conocimiento es plural. Lo que es patológico es la fragmentación y la ausencia de diálogo entre sus



componentes. Sea teórico, práctico o mito-poético, todo saber es patógeno si se encierra en sí mismo, excluyendo y negando la pertinencia de las otras dimensiones del conocimiento. Hay una regulación mutua, equilibrante, entre las dimensiones: sensorio-motriz, la del imaginario simbólico y la teórica del conocimiento, a condición de que ellas mantengan un diálogo y acepten la incompletud de cada una.

Ejercicios muy sencillos pueden ser creados a partir de esta tríada transdisciplinaria. Durante una actividad intelectual, como la escritura de un ensayo teórico, podemos experimentar cómo el simple hecho de mantener una conciencia del cuerpo, las emociones y sus asociaciones imaginarias da al texto producido una cualidad de integridad, a menudo observando que el pensamiento tiene consideraciones más modestas o matizándolo por una cualidad ética y estética que tendería a perderse de vista en la luminiscencia de sus brechas y descubrimientos.

Recíprocamente, la instauración de momentos de silencio o de expresión poética modifica radicalmente la cualidad de una sesión de reflexión y de formación en grupo (Peretti, 1992, 1994). Finalmente, la instauración de pausas reflexivas durante la práctica permite generar intuiciones y raciocinios particularmente pertinentes (Champagne y Payette, 1997; Payette, 2000).

### El método del taller transdisciplinar

El taller se edifica sobre una exploración reflexiva, dialógica y transdisciplinar de problemáticas sociales vividas por los miembros de la comunidad educativa. Considerando que la experiencia vivida ya es en sí transdisciplinar (la vida es en sí una experiencia transdisciplinaria), tenemos la opción siempre de partir de situaciones y problemáticas eco-sociológicas concretas, analizándolas dialógicamente entre los diferentes actores según los pasos siguientes:

1. Cada participante, profesor o estudiante, es invitado a presentar ante el grupo una problemática eco-social concreta que observó en su medio y que considera que debería ser modificada o mejorada para el futuro de sus hijos.
2. Estas problemáticas son luego elegidas por grupos de cinco personas provenientes de diferentes disciplinas.
3. En estos subgrupos cada participante persigue su a, el

propia investigación, que tiene como obligación, en cada una de las etapas de la investigación (establecimiento de la problemática, recolección de los datos y análisis), la puesta en diálogo de las disciplinas presentes en su grupo, pero también buscar el diálogo con representantes de disciplinas pertinentes para su objeto de estudio. Por ejemplo, cuando se trata de analizar la problemática del desarrollo de las tiendas para turistas en la Isla del Río Cuale que atraviesa Puerto Vallarta, no basta con interrogar el derecho, la economía, el turismo y la comunicación; hay también que encontrar representantes del saber popular tradicional que hizo de estas islas un lugar fundamental de la cultura local.

*En educación relativa al medio ambiente, debido a la complejidad de las realidades abordadas, reconocemos particularmente la necesidad de favorecer un diálogo del saber: saber científico, saber experimental, saber tradicional, saber de sentido común, etc (Sauvé, 2005, p29)*



4. En cada presentación de una situación problema los miembros del taller transdisciplinar se entrenan en identificar los pilares de la transdisciplinaria y los principios de la complejidad que son aplicables. Este entrenamiento es importante porque hay que recordar que los principios metodológicos del paradigma tecnocientista de la reducción y de la simplicidad se han vuelto nuestros modelos habituales de pensamiento dado que al utilizarlos en la vida cotidiana son aún muy valorados por nuestras instituciones sociales, por lo que pensar complejamente requiere de entrenamiento a fin de sobrepasar la visión reduccionista.

En efecto, en contraste con los principios de la visión reduccionista, los principios del paradigma de la complejidad, no son tan comunes, es pues necesario prever el tiempo de entrenamiento con el fin de que se hagan más familiares y habituales como parte de nuestra



forma de pensar.

Así, trabajando a partir de problemáticas eco-sociales vividas e identificadas por los estudiantes y los profesores de la comunidad educativa Arkos, reunimos las nociones de *comunidad de aprendizaje* (Orellana, 2005) y de territorio como lugar de resiliencia social (Ballesteros, 2005). Para el seminario de tesis, los estudiantes de todas las licenciaturas han sido reunidos en el mismo curso, animado y coordinado por un equipo transdisciplinar de seis profesores.

### **3.5 El desarrollo del programa de investigación-acción-formación**

El programa se celebra en los años 2006-2007 y comprende:

- Encuentros semanales de talleres de investigación-acción-transdisciplinar incluyendo a profesores, a estudiantes y al equipo de dirección de la universidad;
- Una serie de ocho seminarios con un investigador externo que busca el análisis de la experiencia y el ahondamiento metodológico de las implicaciones y la epistemología del trabajo conseguido;
- Un consejo de regulación que reúne a los representantes de los diferentes grupos de actores (dirección, profesor, estudiantes, personas y recursos provenientes del medio sociocultural de la ciudad de Puerto-Vallarta, expertos internacionales) (ver carta de apoyo de los compañeros);

#### **Una primera fase de sensibilización de noviembre de 2005 a febrero de 2006**

Dos seminarios reunieron a profesores y a estudiantes interesados en una reflexión, en grupos transdisciplinarios, sobre las posibilidades de un proyecto de investigación-acción y de definir sus grandes líneas. Esta fase se cierra con la creación de un grupo de investigación-acción que reúne una quincena de profesores, siete estudiantes y dos miembros del equipo de dirección. El grupo inicia a reunirse una vez a la semana para experimentar los pasos inspirados por experiencias de investigación-acción-transdisciplinar. (Galvani, 2004, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2007).

El objetivo general es identificar elementos necesarios para la práctica transdisciplinaria en la investigación y la

formación universitaria, así como:

- Formular los pasos metodológicos para la formación, guía de la investigación y la creación de espacios de diálogo transdisciplinar.
- Evaluar las cuestiones encontradas en la experimentación de una práctica transdisciplinar: riesgos, límites y resistencias; pero también oportunidades, puntos de apoyo y recursos de la institución universitaria.



#### **Una segunda fase de apropiación del método y de los conceptos (febrero de 2006 a septiembre de 2006)**

Esta segunda fase es percibida, claramente, como una experimentación libre, de herramientas reflexivas y de exploración dialogada, que se refiere tanto al análisis de las prácticas como a los conceptos de la transdisciplinariedad. Los textos fundamentales como la carta de la transdisciplinariedad o los siete principios del pensamiento complejo son debatidos en pequeños grupos (Morin, 2000, 2005).

El trabajo está puntuado por un tiempo de reflexión y para la integración personal donde cada uno de los participantes es invitado a tener un diario de investigación. Se decide crear dos clases: un curso de integración transdisciplinar que acercaría todos los programas de licenciatura y un curso "seminario transdisciplinar" para acompañar la redacción de las tesis de fin de estudios de los alumnos de licenciatura. Estas dos clases son homologadas por la Secretaría de Educación de México en septiembre de 2006.



**Una tercera fase de concepción pedagógica y de preparación de las clases transdisciplinares (octubre de 2006 a mayo de 2007)**

Los participantes experimentan en sí mismos métodos de enseñanza y de acompañamiento de investigación transdisciplinar y emprenden a producir un ensayo alrededor de una pregunta sobre la práctica transdisciplinaria.

Haciéndolo, viven por sí mismos lo que será propuesto más tarde a los estudiantes. Para evitar la diferencia entre el grupo de investigación-acción y el resto de la comunidad universitaria, los ensayos producidos son publicados en la revista de la institución. A partir de una experimentación de diálogo transdisciplinar (Bohm, 1996), iniciado en un principio por los estudiantes y los profesores de la carrera de comunicación, se organizan noches de "mesas redondas transdisciplinares" durante los seminarios, sobre temas propuestos por el conjunto de la comunidad educativa. Estas reuniones nocturnas reúnen entre 200 y 300 personas y son la ocasión en que se informa a la comunidad sobre los avances del proyecto y se comparten experiencias.

**Una cuarta fase de experimentación de grande naturaleza (mayo de 2007 a agosto de 2007)**

El seminario transdisciplinar de acompañamiento de las tesis es realizado en esta fecha. Los miembros del taller transdisciplinar se reúnen para analizar su práctica con un objetivo de co-desarrollo pero también de recolección de datos (Champán y Payette, 1997; Galvani, 2006c).

**Una quinta fase de análisis dialógico de los datos y**

**de redacción colectiva (septiembre de 2007 a mayo de 2008)**

La última fase de la búsqueda será consagrada al análisis de los datos recogidos sobre la práctica. El análisis se hará en subgrupos transdisciplinares, a partir de la transcripción de las sesiones de análisis de práctica registradas en la fase precedente. El programa se cerrará con la escritura de un texto colectivo que hará el balance del programa de investigación-acción.



**4. Dimensión crítica y ecológización del saber**

Es hasta el momento de la escritura del texto colaborativo que empieza el análisis reflexivo de los momentos claves de la práctica transdisciplinaria. No es posible pues proporcionar un análisis detallado ahora. Procuraremos sólo mostrar los signos indicadores de una ecológización de las prácticas de formación y del saber producidos en las tesis de fin de estudios.

**4.1 Transformación ética en la práctica de los profesores**

La importancia del saber nacida de la experiencia vivida apareció realmente en ciertos profesores sólo cuando ellos pudieron vivir la experiencia de la importancia de su propio saber experiencial en el taller transdisciplinar. ¡En su ensayo, un profesor expresa cómo la vivencia de la división de los saberes, de la experiencias, le permitió darse cuenta que la transdisciplinariedad se relaciona con la perspectiva constructivista en acción!



Uno de los primeros efectos de la aproximación de la complejidad y la transdisciplinariedad es la apertura de un espacio crítico donde cada persona se siente autorizada, finalmente, para expresar su distancia con relación al modelo económico dominante fundado sobre el consumo y el materialismo. Es sorprendente ver hasta que punto estas ideas son profundamente sensibles en la conciencia de los actores y cómo el marco epistemológico de la complejidad abre un espacio y conceptos para integrarlos en sus prácticas profesionales.

Ciertos profesores subrayan también el efecto liberador de poder dirigirse a los estudiantes a partir de su vivencia y de entrar en relación con ellos. Los maestros son conscientes de cómo la actitud habitual que busca, por el contrario, que no haya ninguna interacción con la vida privada de los estudiantes, de hecho no es sana. La ruptura que supone objetivar al sujeto y su medio ambiente muestra así su violencia simbólica, habitualmente escondida. La reflexión apoyada en esta pregunta pone de manifiesto la hipocresía de esta postura. ¡Como dice un profesor en su ensayo " a partir del momento en que intervenimos cada día en un curso no podemos pensar que no intervenimos en la vida de los estudiantes! "

#### **4.2 La ecologización del saber producido por los estudiantes**

Cuando se analizan las problemáticas de los trabajos de

tesis producidos en este primer seminario transdisciplinar comprobamos que al menos una decena de estudiantes, sobre sesenta, eligen quedarse en un modelo clásico que implica una pregunta técnica relativa a la disciplina estricta.



Los temas de tesis son arraigados en las problemáticas sociales diarias que conocen los alumnos. Son problemas sociales reales que los tocan personalmente o familiarmente. No se trata pues más de problemas teóricos abstractos o problemas especializados que levantan la lógica interna de la disciplina. La dimensión medioambiental es mucho más frecuente y sobre todo se reencuentra en todas las disciplinas.

Comprobamos cruzamientos muy interesantes, por ejemplo, una tesis en comunicación que se refiere a la iglesia católica y su impacto socioeconómico en la ciudad de Puerto-Vallarta, obliga al estudiante a cruzar datos y aproximaciones jurídicas, sociológicas, y económicas.

El tema de investigación, elegido por cada alumno, es a menudo muy característico de la disciplina pero es en el punto de vista adoptado donde se ve cómo la problemática toma un giro crítico en la postura transdisciplinaria.

Encontramos, por ejemplo, en contabilidad un análisis de la imposición y de la taxación por declaraciones y los efectos perversos de la evasión fiscal. U otro análisis de la legislación fiscal del comercio ambulante desde el punto de vista de su impacto sanitario para los trabajadores y para los clientes. Los trabajos de contabilidad se abren así a problemáticas ecológicas y



sociales amplias como la crisis de las jubilaciones, el comercio informal, el lavado de dinero o incluso *del destino turístico, de la precariedad social y de las posibilidades de desarrollo sostenible*.

Varias tesis en derecho se interesan por el problema de la burocracia y la corrupción pero hay también tesis que se refieren a las nociones legales de zonas urbanas y área natural protegida, que interrogan los efectos positivos y negativos de esta noción sobre la utilización de los terrenos y la calidad el medio ambiente.

En la carrera de administración de empresas turísticas, una tesina se refiere a la relación entre la historia cultural autóctona del Estado de Nayarit y el desarrollo de un turismo alternativo.

En comunicación los cruzamientos son muy ricos: Un estudiante se interesa también por la planificación urbana y por los permisos excesivos de construcción que afectan el medio ambiente. Otro aborda el problema de la contaminación visual del centro de la ciudad en relación con la política de restauración del centro histórico de Puerto Vallarta. Esta investigación muestra que la comunicación visual (política y publicitaria) es únicamente evaluada sobre un plan contable produciendo así una degradación verdadera del centro histórico, sin regulación jurídica alguna y sin evaluación del impacto según el plan del turismo.



En las tesis de administración turística, ocho tesis se refieren al ecoturismo y el desarrollo sostenible. Hay que apuntar que todos estos estudiantes desarrollan sus

investigaciones en las comunidades de las que son originarios y de una manera concertada con la población. La cualidad de la implicación y la utilización de pasos dialogados experimentados en el taller transdisciplinar da un color muy particular a estos trabajos.

Por ejemplo, en su tesis de contabilidad, un estudiante observa que la aldea turística de Peñita de Jaltemba, como de las otras de la región Zona Costera de Nayarit, produce rentas importantes en tarifas e impuestos vinculados al turismo, mientras que las inversiones y servicios públicos se concentran mayoritariamente en las ciudades y no en los pueblos en que se originan. Al mismo tiempo, los pueblos no tienen servicio de agua corriente ni de recogida de basura. La pregunta de la investigación se centra sobre los criterios de redistribución del ingreso y cómo definirlos.

En el área de turismo, una tesis construye una propuesta para y con la comunidad de la Isla de Yelapa. Ésta sufre una migración fuerte de jóvenes hacia las ciudades para encontrar trabajo, al mismo tiempo que posee recursos naturales que interesan al ecoturismo. La propuesta pretende construir un proyecto con el consejo de la comunidad para crear una actividad de ecoturismo alternativo viable, administrado colectivamente.

### **5 Conclusión: ¿Por una ecología del espíritu?**

Nos perdonarán por concluir con este título de Gregory Bateson publicado hace ya treinta años. Pero, al igual que la aproximación de la complejidad de Edgar Morin, él se funda sobre una concepción sistémica y dialéctica del sí (autos).

*Un sistema abierto es un sistema que puede alimentar su autonomía pero a través de la dependencia con respecto al medio exterior. (...) cuanto más un sistema desarrolla su complejidad, más podrá desarrollar su autonomía, más tendrá dependencias múltiples. (...) La autoorganización no excluye la dependencia con respecto al mundo exterior; al contrario, ella lo implica. La autoorganización es de hecho una auto-eco-organización. (Morin, 1983, p. 320-321)*

La aproximación de Gregory Bateson se funda sobre una concepción dialéctica del espíritu.



*La palabra "espíritu" (mente), en la acepción batesoniana, designa aquí el sistema constituido del sujeto y de su medio ambiente. Si hay un espíritu (así como en Hegel), esto no está ni en el interior ni por fuera, sino en la circulación y el funcionamiento del sistema entero. (Bateson, 1977 p. 11)*

Este lazo entre el sujeto y su medio ambiente, que Gregory Bateson llamaba la unidad de supervivencia, ilustra mejor lo que observamos en el corazón de la experimentación transdisciplinar en el centro universitario Arkos. Los primeros resultados de la investigación-acción dejan ver cómo el reconocimiento de la unidad de supervivencia y su encarnación metodológica construyen y producen una ecologización del saber y del espíritu.

Para dar cuerpo a la unidad de supervivencia propusimos varios principios estructurantes de todos los pasos pedagógicos:

-Un principio de inmersión de todos los proyectos de investigación y de enseñanza en realidades eco-sociales descritas y compartidas por los participantes;

-El posicionamiento necesario de cada uno de los alumnos, y la concientización de su implicación y de su distanciamiento con relación a estas problemáticas;

-La puesta en diálogo *intra, inter y transdisciplinar* de todas las etapas del proceso de formación-investigación-acción: identificación y jerarquización de las preguntas, metodología de investigación de información y de datos, análisis de los datos y la producción de síntesis integradoras.

Es sin duda, en la concepción del espíritu, -el cual no está ni dentro ni, en la parte exterior, sino que emerge de la interacción dialéctica del sujeto y del medio ambiente físico y social-, que la transdisciplinariedad y la perspectiva crítica de la educación sobre el medio ambiente están interligadas, dándose luz la una a la otra, recíprocamente.

### **Bibliografía**

\* Ballesteros, A. C. (2005). "Le territoire comme lieu d'apprentissage et de construction de résilience sociale en Mésoamérique". *Éducation Relative à l'Environnement*, Vol.5 n° Cultures et territoires : ancrages pour une éducation relative à l'environnement, pp. 97-107

\* Bateson, G. (1977). *Hacia un ecología del espíritu* vol.1. París : Seuil.

\* Champagne, C., et Payette, A. (1997). *El Grupo de co-desarrollo profesional*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

\* Galvani, P. (2005b). "La autoformación, una perspectiva transpersonal, transdisciplinar y transcultural". En: P. Paul & G. Pineau (Eds.), *Transdisciplinarité et formation* (pp. 143-162). Paris: L'Harmattan.

\* Galvani, P. (2005c). *Pour une phénoménologie herméneutique des moments d'autoformation : Une démarche transdisciplinaire de formation-recherche-action*. Tours: Université François Rabelais, mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, 174 p.

\* Galvani, P. (2006a). "El Estudio de las prácticas sociales: Una praxis transdisciplinaria de la formación para la investigación". *Visión Docente Con-ciencia*, n°28, pp. 19-26.

\* Galvani, P. (2006b). "La conscientisation de l'expérience vécue : ateliers pour la recherche formation". Dans B. Hélène & B. Courtois (Eds.), *Penser la relation expérience-formation* (pp. 156-170). Lyon: Chronique Sociale.

\* Galvani, P. (2006c). "L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique". *Éducation Permanente : L'autoformation actualité et perspectives*, n°168, pp. 59-73.

\* Galvani, P. (2006d). "Transdisciplinariedad y Educación". *Visión Docente Con-ciencia*, n°31, pp. 16-26.

\* Galvani, P. (2007). "La reflexividad sobre la experiencia: una perspectiva transdisciplinar sobre la autoformación". *Visión Docente Con-ciencia*, n°36-37, p p . 5 - 1 2 / 1 6 - 1 3 [http://www.ceuarkos.com/Vision\\_docente/r36.html](http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/r36.html).

\* Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil. " Morin, E.



(2005). Introduction à la pensée complexe. Paris: Seuil, Morin, E. (2005). " Morin, E., Motta, R., et Ciurana, É.-R. (2003). Éduquer pour l'ère planétaire: la pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines. Paris: Balland, 154 p.

\* Nicolescu, B. (1997). PROJET CIRET-UNESCO Évolution transdisciplinaire de l'Université, document de synthèse. Congrès international DE LOCARNO , <http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b9et10.htm>

\* Orellana, I. (2005). "L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de créer des relations dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie". Dans L. Sauvé. Steenbergh ( Eds ) (pp. 67-83). Montreal:ACFAS.

\* Payette, A. (2000). "l'autoformation et le coaching par l'écriture". Dans R. Foucher & M. Himerch (Eds.), L'autoformation dans l'enseignement supérieur (pp. 277-290). Montréal: Éditions Nouvelles.

\* Sauvé, L. (2005). "Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement". Dans L. Sauvé, I. Orellana & É. V. Steenbergh (Eds.), Éducation et environnement: un croisement des savoirs. Montréal: ACFAS.





# **Un modelo transdisciplinario para la universidad. Marco filosófico (2a. parte)**

Por: Mtra. Ana Cecilia Espinosa Martínez  
Mtra. Claudia Tamariz



# El Modelo

Por: Ana Cecilia Espinosa Martínez y Claudia Tamariz García<sup>1</sup>

"Sólo una inteligencia que dé cuenta de la dimensión planetaria de los conflictos actuales podrá hacer frente a la complejidad de nuestro mundo y al desafío contemporáneo de la autodestrucción material y espiritual de nuestra especie"  
(Carta de la Transdisciplinariedad)

En la primera parte de este artículo sobre la filosofía que enmarca un Modelo Educativo Transdisciplinario, abordamos el tema de los fines y funciones de la universidad y delineamos el papel que, a nuestro juicio, debe jugar dicha institución en la sociedad cuando está orientada por una visión transdisciplinaria. En esta segunda parte del ensayo, pretendemos completar ese marco, compartiendo con usted amable lector nuestras reflexiones en relación con el tipo de hombre, de ser humano a formar y los aprendizajes fundamentales de la formación universitaria.

## Aprendizajes fundamentales

Las funciones de la universidad como transmisora de un bagaje de saberes, como productora de nuevos conocimientos, como socializadora de los individuos, como formadora de estos en tanto entes sociales, agentes transformadores y seres humanos, requieren para materializarse de una serie de aprendizajes básicos, en torno a los cuales debe organizar su quehacer. Aprendizajes que el individuo debe adquirir desde los niveles elementales de la educación y continuar desarrollándolos durante el resto de su vida.

Tales aprendizajes constituyen los pilares de la educación que son propuestos en el documento titulado "Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI", que forma parte del documento "La Educación encierra un Tesoro" presidida por Jacques Delors, pilares que la Comisión considera fundamentales a lo largo de la vida de un individuo, como parte de su educación.

Estos cuatro pilares son:

- \* Aprender a conocer, como la adquisición de los instrumentos para la comprensión.
- \* Aprender a hacer, para la aplicación de los conocimientos
- \* Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los

demás en actividades humanas: y" Aprender a ser, proceso que recoge a los otros tres.

Nosotras concordamos con la necesidad de que la universidad se asiente en estos pilares y en las siguientes líneas vamos a retomarlos, como hace el Centro Internacional de Investigación y Estudios Transdisciplinares, (CIRET) desde nuestra visión de una educación superior transdisciplinaria.



<sup>1</sup> Claudia Tamariz García es Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México y Licenciada en Ciencias Humanas con especialidad en historia por el Claustro de Sor Juana de la Ciudad de México. Es profesora del área de humanidades en la Universidad del Valle de México, Campus Juriquilla en Querétaro. Difunde trabajo sobre transdisciplinariedad en educación.

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 Subdirector Académico. Difunde trabajo sobre transdisciplinariedad en educación.



### Aprender a conocer

El aprender a conocer debe implicar no sólo lo que la *Comisión* maneja como el dominio de los instrumentos para allegarse el saber y generarlo: aprender a aprender, aprender a investigar, desarrollar capacidades de análisis, síntesis, abstracción, relación, analogía..., sino también, en un marco transdisciplinario, la capacidad de relacionar conocimientos de diferentes disciplinas, la capacidad de viajar de lo general (totalizador) a lo particular (especialización) y la capacidad de emplear la totalidad de los instrumentos cerebrales para significar la realidad, esto es, el empleo de ambos hemisferios del cerebro: aquel que conoce en forma sucesiva, fragmentada, analítica, racional -hemisferio izquierdo- y aquel que lo hace en forma simultánea, holística, sintética, intuitiva -hemisferio derecho.



Pero aprender a conocer desde la transdisciplinariedad implica también el desarrollar un sentido de apertura y de tolerancia hacia lo nuevo y lo diferente, hacia otros puntos de vista y otras opiniones y saber aprovecharlas para acrecentar los propios conocimientos.

Así, la universidad formará a los futuros poseedores del conocimiento con un sentido cooperativo que acabe con los señorios feudales del saber, en continua lucha por hacer prevalecer "su verdad", desacreditando las de los demás.

Aprender a conocer implicará entonces, para la transdisciplinariedad, no sólo aprender las herramientas para allegarse el conocimiento, sino también adquirir una nueva cultura realmente universitaria, en tanto universal, de aceptación de los saberes de los demás, como perspectivas complementarias que nos entregan una imagen del mundo más apegada a la realidad. Ello requiere del aprendizaje de otro tipo de herramientas, de las que ya Basarab Nicolescu nos

habla: aprender a crear, aprender a reunir lo disperso y aprender a relacionar (Nicolescu, 1998).

### Aprender a hacer

El aprender a conocer deberá complementarse con el aprender a hacer, con la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos mediante el empleo de herramientas e instrumentos propios de cada disciplina.

Pero los requerimientos concretos del entorno laboral han cambiado, según nos dice la *Comisión*. El predominio cada vez mayor de la tecnología en la industria ha llegado a sustituir el trabajo manual por un trabajo intelectual ligado a funciones de mando, supervisión y mantenimiento, que ha suplido la demanda de trabajadores "calificados" (entendiendo este término como individuos con una formación técnica y profesional), por gente que combine la calificación con otro tipo de formación ligado a habilidades de comportamiento social.



Ello ha movido a la universidad a complementar los estudios propios de la profesión con una formación general que incluya las competencias requeridas por los empleadores: capacidad de solucionar conflictos, iniciativa, trabajo en equipo, creatividad, capacidad para la detección y análisis de problemas, para la evaluación de propuestas y la toma de decisiones, entre otros.

En una universidad con un sentido transdisciplinario los conocimientos y la cosmovisión aprendidos favorecerán la adquisición de este tipo de habilidades, en tanto ellos le proporcionarán al egresado una visión más completa de su entorno y sus problemáticas, lo que redundará en una capacidad más profunda de análisis de la realidad, de comprensión de situaciones complejas desde más de una perspectiva y de planteamientos de solución más eficaces.

Además, esta formación le permitirá al egresado trabajar con



individuos de otras formaciones en la solución y en el planteamiento de propuestas integrales y holísticas, lo que implica aprender a trabajar en equipo, con todo lo que ello conlleva: aprender a escuchar, aprender a aceptar y ensayar ideas diferentes a las propias, aprender a solucionar conflictos, aprender a defender la propia postura, aprender a construir métodos e instrumentos de trabajo interdisciplinarios y aprender a encontrar soluciones grupales.

Por otro lado, una formación transdisciplinar le permitirá al individuo multiplicar sus posibilidades de ubicación laboral, no sólo porque cuenta con conocimientos especializados y también con una formación más general, sino igualmente porque una visión transdisciplinaria le provee de una conciencia más amplia de los escenarios en donde puede desenvolverse, con la que escapará a la hiperespecialización que le condena a desempeñar una tarea específica, que coarta su desenvolvimiento y crecimiento profesional.

Igualmente, esta conciencia de los múltiples y variados horizontes de acción que le provee al egresado el sentido transdisciplinar de su profesión, le permite crear nuevos escenarios de actividad laboral, con lo que la universidad transdisciplinaria cumplimentaría la tarea propuesta por la UNESCO de enseñar a sus egresados a "aprender a emprender" (UNESCO, 1998).

#### **Aprender a vivir juntos**

En el informe de la Comisión para la UNESCO, este pilar se refiere a desarrollar la capacidad de los individuos para aceptar al otro, respetar las culturas ajenas a la propia y perseguir una cultura para la paz, en un marco de respeto, fraternidad y cooperación intercultural e internacional.



Una universidad transdisciplinaria no sólo no deja de lado esta finalidad sino que se entrega a ella en tanto, por una parte, enseña a los individuos a abrirse a otros puntos de vista, a otras

visiones del mundo, a otras voces, esto es, abrirse "al otro", aceptarlo como es, aceptar sus diferencias, opiniones e ideas y aceptar la posibilidad de que éstas sean un complemento de las propias y todo ello a partir del conocimiento de sí mismo. Y, por otra parte, en tanto les enseña que su práctica, sea como generación o como aplicación de conocimientos, tiene como fin último el beneficio de la colectividad humana.

Pero aún va más allá, puesto que implanta en el individuo una conciencia no sólo de respeto hacia la vida humana y sus diferencias, sino también hacia otras formas de vida y hacia el entorno natural, asegurando que su praxis social no dañe el medio natural sino que lo respete y lo proteja.



#### **Aprender a ser.**

Este pilar, como afirma la *Comisión*, es la concreción de los otros tres aprendizajes.

Desde un sentido transdisciplinar esto se traduce en que el aprender a conocer el mundo de una manera integral, aprender a usar este conocimiento para moverse en el entorno de modo inteligente y responsable como un ente transformador, y aprender a conocerse a través del otro y a respetar y convivir con los demás - hombres y naturaleza- es parte integrante del aprender a ser.

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



### **Tipo de hombre a formar y perfil del egresado.**

Un hombre formado en una visión transdisciplinaria es un individuo que se asume como persona humana y como ser social.

Como persona humana es consciente de sus necesidades espirituales y se entrega a una búsqueda constante de su felicidad, a través del ejercicio continuo de sus potencialidades: del desarrollo de su intelecto, su sentido estético, su creatividad, sus afectos, su imaginación, su sentido moral... pero también la aceptación de sus miedos, sus pasiones, sus límites físicos.... Es un conocimiento de sí mismo mediante la auto-reflexión y una búsqueda del entendimiento del mundo y de su papel en él, así como de su trascendencia. Es *aprender a ser* como el encuentro con aquello que lo hace individual y único y el encuentro con aquello que le da sentido a su vida.



Como ser social, el hombre transdisciplinario desarrolla la conciencia de que pertenece a una especie rica en diversidad

cultural, esto es, rica en ideas e ideales, en valores y tradiciones, en formas de pensar y ver la vida, en gustos e intereses... y que, a pesar de todo eso, sigue siendo una sola especie, a la que se debe como individuo, a la que debe enriquecer en tanto poseedor de una formación transdisciplinaria. Es entender su papel como individuo educado, poseedor de los saberes de su colectividad y obligado por ello a devolverlos en forma de propuestas y soluciones a los problemas que la aquejan. Y debe ser también consciente de que su deber es guardar esos saberes, acrecentarlos y pasarlos a la siguiente generación revestidos de ese sentido transdisciplinario que establecerá, por encima de las diferencias culturales, una cultura humana.

Su formación como persona humana y su compromiso como ente social le convierten en un ser planetario, pues aunque se debe a sí mismo y a su colectividad, no debe entender su desarrollo y el de su especie en forma egoísta, como única especie poseedora del planeta con derecho a hacer uso indiscriminado e irresponsable de los demás habitantes de él, así como de los recursos ambientales comunes a todos. Un hombre transdisciplinario debe, entonces, generar también una conciencia planetaria.

El producto final de la educación universitaria transdisciplinaria debe ser más que un individuo plenamente capacitado para el trabajo, como lo entiende la universidad actual, un individuo pensante y sensible, un ser en continuo desarrollo y en continua búsqueda de sí mismo, pero también capaz de comprometerse con su realidad social de una manera crítica, reconociendo sus logros y sus deficiencias, y capaz de proponer y llevar a la práctica soluciones racionales y creativas a la problemática social y ambiental, que redunden en beneficio de toda la colectividad y del planeta.

Un profesionalista transdisciplinario, en el sentido más pleno de la palabra, debe ser el motor de un verdadero desarrollo social, responsable a la vez del cuidado de su entorno natural y, por supuesto, será también un ser humano más completo.

Los rasgos de este paradigma de hombre deben permear el perfil del egresado que cruce por las aulas de una universidad transdisciplinaria.

Este egresado tendrá así, las siguientes características:

- \* Una mentalidad abierta hacia las ideas, propuestas y convicciones de otros, entendiéndolas como complementarias a las propias. Esto implica la apertura a otras culturas, formas de pensamiento y modos de conocer y también el ser receptivo a las críticas.
- \* Sensibilidad y apertura a experimentar otras formas de



acercarse a su realidad: capacidad de apreciar las formas artísticas, el pensamiento religioso, las visiones filosóficas de otras culturas e individuos.

- \* Capacidad de diálogo, de relacionarse con los demás y de trabajar en equipo con un espíritu cooperativo.
- \* Disposición a experimentar lo nuevo y a ensayar las ideas de otros.
- \* Un espíritu de indagación y cuestionamiento constante de su mundo y de sí mismo.
- \* Generosidad para compartir los conocimientos que posee, pero también humildad para aceptar que no los posee todos.
- \* Una capacidad de generación de nuevas aplicaciones para el conocimiento existente y de creación de conocimiento emergente, con un carácter integral y holístico.
- \* Una visión crítica ante los conocimientos y las problemáticas de su entorno natural y social.
- \* Compromiso con las demandas y problemáticas de las mayorías, lo que implica la búsqueda continua del bien común.
- \* Altruismo y solidaridad
- \* Sentido democrático
- \* Conciencia cívica
- \* Sentido de responsabilidad y capacidad de reflexión: respecto del impacto del conocimiento que aplica y genera, de los quehaceres a que se entrega y de las decisiones que toma.
- \* Coherencia entre lo que piensa, dice y hace: integridad.
- \* Actitud optimista ante la vida
- \* Conciencia planetaria de respeto hacia su entorno natural como su hogar y el hogar de muchas otras criaturas, y de responsabilidad para trabajar para su bienestar, como base del bienestar de todas las especies que lo habitan.
- \* Capacidad de aprender a conocer (aprender a pensar y aprender a aprender), aprender a hacer, aprender a convivir con los demás, aprender a ser.

Este tipo de ser humano a formar, este perfil del egresado sustentado en los cuatro aprendizajes básicos señalados debe, bajo una visión transdisciplinaria, incorporar también al proceso educativo la formación de la persona en una cultura transdisciplinaria enmarcada por:

a) *Los tres principios de la transdisciplinarietà* (Nicolescu, 2006 y 2006b):

- \* Existen en la naturaleza y en nuestro conocimiento de la naturaleza, diferentes niveles de Realidad y, correspondientemente, diferentes niveles de percepción (de la realidad)." (Nicolescu, 2006: 23)
- \* El paso de un nivel de Realidad a otro es asegurado por la lógica del tercero incluido. Se trata una visión que sobrepasa la lógica binaria aristotélica.

- \* La complejidad es inherente a la realidad, de ahí la imposibilidad de descomponer los problemas en partes simples y fundamentales y de aceptar el principio de interdependencia universal.

b) *Los principios de la complejidad.*

Del último pilar transdisciplinario se desprenden siete principios, desarrollados por Edgar Morin (2005), que nos permiten pensar la complejidad de la realidad, a saber: el principio sistémico, el principio hologramático, el principio de retroactividad y el de recursividad, el principio de autonomía dependencia, el principio dialógico y el principio de reintroducción del sujeto cognoscente en todo conocimiento. Pues si la realidad es compleja, Morin plantea desde su paradigma que el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser, por necesidad, multifacético, razón por la cual debe abordarse desde una perspectiva más integradora, de modo que pueda captarse su complejidad, riqueza y dinamismo. Esta perspectiva integradora debe proveerla un nuevo modo de pensamiento: *el pensamiento complejo*, que es capaz de concebir y transitar entre lo uno y lo múltiple, mediante la aplicación de los principios citados. Sobre las líneas generales que pueden definir el proceso educativo desde la transdisciplinarietà para la universidad, reflexionaremos en próximos artículos.

### Bibliografía:

- \* Freitas, Lima, Edgar Morin y Basarab Nicolescu (1994) (consultado el 3/X/00) Carta de la Transdisciplinarietà. Arrábida, Portugal. <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>
- \* Morin, Edgar (2005) Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa. España. 167 pp.
- \* Nicolescu, Basarab. (1998) (recibido el 12/IX/00) La Transdisciplinarietà, 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, Basarab. (2000) (consultado el 28/IX/00) Extracto del libro: La Transdisciplinarietà: una nueva visión del mundo Éditions du Rocher - Collection "Transdisciplinarietà". Traducción Consuelo Falla Garmilla, UNAM. Centro Internacional para la Investigación Transdisciplinaria (C.I.R.E.T). <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>



\* Nicolescu, B. (2006) Transdisciplinariedad: presente, pasado y futuro. 1ª Parte. En Revista Visión Docente Con-Ciencia. N°31. C.E.U.Arkos. México.

\* Nicolescu, B. (2006b) Transdisciplinariedad: presente, pasado y futuro. 2ª Parte. En Revista Visión Docente Con-Ciencia. N°31. C.E.U.Arkos. México.

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





# **Las relaciones de poder en el aula universitaria.** (2a. parte)

Por: Mtra. Zulay Pereyra Pérez

# El Análisis

Por: Zulay Pereyra Pérez <sup>1</sup>

"El poder sólo existe en una relación marcada por un par inseparable que es, por un lado su ejercicio y por el otro, la resistencia a ese mismo ejercicio"

(Foucault)

En la primera parte de este ensayo incursionamos en cómo distintos autores abordan el tema del género y de las relaciones de poder y buscamos visualizar dichas relaciones en el ámbito universitario. En esta segunda parte, en cambio, revisaremos ya no desde el terreno de lo teórico, sino desde la investigación de campo cómo se viven las relaciones de poder en el aula con las implicaciones que de ello se desprenden para el aprendizaje.

## **Poder en el aula: las relaciones docente-estudiante**

En busca de contrastar los planteamientos teóricos, con las concepciones y experiencias en las dinámicas reales del aula universitaria, he recurrido, mediante cuestionarios, a la recopilación de perspectivas de docentes universitarios/as en servicio y de graduados/as universitarios/as con no más de dos años de estar fuera de las aulas, todos/as de carreras en Educación. A partir de lo encontrado en la investigación de campo, me es posible señalar lo siguiente: es interesante que a pesar de que se envió el cuestionario a profesores de ambos sexos, éste fue contestado de manera prioritaria por mujeres (8) y únicamente dos hombres dieron respuesta al mismo. El silencio de los varones ante la temática de las relaciones de poder, se constituiría entonces, en un posible factor para ser valorado, ¿se deberá el silencio a que el planteamiento fue hecho por una mujer o a que la temática no tiene significación dentro de su perspectiva docente?, ¿qué implicaciones tiene el silencio por parte,

de docentes universitarios varones, ante la problemática de las relaciones de poder en el aula universitaria? pueden plantearse muchas preguntas que en este momento no podrán ser contestadas con el material disponible, pero bien pueden ser objeto de estudios futuros.

La totalidad de los/as participantes (10 profesores/as y 4 graduadas de universidades de Costa Rica) manifestaron que en las aulas universitarias sí existen relaciones de poder entre profesores/as y alumnos/as y lo mismo expresaron para las relaciones entre



alumnos/as. La siguiente matriz recopila, por cada concepto indagado, algunas de las respuestas más representativas de los dos grupos de participantes.

**Matriz 1. Opiniones de docentes universitarios/as en servicio y graduadas universitarias, de carreras en Educación, acerca de las relaciones de poder en las aulas.**

<sup>1</sup> Zulay Pereyra Pérez es Catedrática de la Universidad Nacional de Costa Rica. Máster en Psicología por la Universidad de Costa Rica. Ex-coordinadora del Programa de Investigación en Epistemología Genética y Educación del I.I.M.E.C. - U.C.R. Exdirectora de la División de Educación Básica de la Universidad Nacional. Docente de la División de Educación Básica e Investigadora del Centro de Investigación y Docencia en Educación. Tiene publicaciones en el campo de la psicología educativa.



ASPECTOS QUE DESTACAN EN EL AULA UNIVERSITARIA	PROFESORES/AS UNIVERSITARIOS/AS EN SERVICIO	GRADUADOS/AS UNIVERSITARIAS EN SERVICIO
<p>Concepto de poder</p>	<p>En la totalidad, los casos hacen referencia al concepto asimétrico de dominación de una persona sobre otra.                      Se hizo mención también de que era una perspectiva ideológica en función del aprendizaje.                      Se planteó la relación de poder horizontal haciendo referencia a la igualdad o búsqueda de equidad.                      Hubo planteamientos en el sentido de que esas relaciones de poder bien pueden darse a raíz de asumir ciertos cargos o posiciones dentro de las escuelas.</p>	<p>Es una relación en donde no hay igualdad de condiciones, pueden ser económicas, por la edad, por el puesto de trabajo, entre otros. Está basada en el deseo de mandar, dominar, descalificar a la otra persona, de tener siempre la razón sin tomar en cuenta las opiniones y sentimientos de los demás.                      Relaciones de poder son aquellas en que un miembro de un grupo o pareja ejerce cierto “control” sobre el otro. Bien sea este por cuestiones laborales o de cualquier otro tipo: familiares, de credo, etc.                      Entiéndase “control” como un aspecto meramente de guiar o instruir, donde uno lidera, pero tomando en cuenta al otro.</p>
<p>Características de las relaciones de poder entre profesores/as/ alumnos/as</p>	<p>El clima de aula estará determinado por las características de las relaciones establecidas entre profesores/as y estudiantes. Las relaciones de poder, no favorecen las manifestaciones de afecto, ni la espontaneidad.                      Se crea un ambiente de aula nocivo, tenso. Se nota en la forma en que se asume la evaluación, no la ven como una oportunidad para aprender, sino más bien, como un mero requisito para aprobar el curso. La mayoría de las emociones que se experimentan están relacionadas con el miedo, la ira, la tristeza, el resentimiento.                      Se dan relaciones pobres e inadecuadas.</p> <p>Habrá dominio, opresión, irrespeto, uso de la evaluación como amenaza y demostración de poder. Se tiende a no admitir sugerencias o cambios programáticos. Se busca que se admita como verdad lo expuesto por el docente, control absoluto de la actitud de los estudiantes.</p>	<p>El tono de voz con el que se habla, las palabras que se utilizan para corregir a alguien, palabras amenazadoras a la hora de iniciar o recibir el resultado de una prueba.                      Malos tratos, ridiculizar, las miradas, las posturas (toda la comunicación no verbal).                      Profesoras (es) que “piropean” a alumnas (os).                      La relación de poder se puede dar de forma muy sutil y manipuladora (disfrazada), como con invitaciones.                      El docente mantiene un programa de trabajo para orientar la enseñanza.                      Los docentes tienen rubros de evaluación para valorar la calidad del avance progresivo que dan los estudiantes.                      El docente define la metodología de trabajo con la que desea desarrollar la clase y en ocasiones brinda alternativas para el desarrollo de ciertos tópicos a los estudiantes. El docente determina, en algún modo, la hora de salida de los alumnos, dependiendo del desarrollo del tema. El docente guía, orienta e instruye a los estudiantes en el desarrollo de sus trabajos.                      Los profesores tienen el conocimiento y se aprovechan de ello para mandar.                      La clase tiene que estar acomodada como a los profesores les parezca.                      Las reglas ya están dadas no se pueden negociar.                      El tipo de evaluación es a gusto del profesor, no hay forma de llegar a un acuerdo con el estudiantado.</p>



ASPECTOS QUE DESTACAN EN EL AULA UNIVERSITARIA	PROFESORES/AS UNIVERSITARIOS/AS EN SERVICIO	GRADUADOS/AS UNIVERSITARIAS EN SERVICIO
<p>Cómo influyen las relaciones de poder entre profesores/as y estudiantes en la dinámica del aula universitaria</p>	<p>Inseguridad, temor, amenaza, sumisión, desinterés y desmotivación, por tanto el clima del aula se torna poco apto para el aprendizaje. Genera rechazo por los contenidos de la materia.</p>	<p>Modifican totalmente la dinámica de grupo, intimidan a las personas. Baja la participación espontánea. Influye en el proceso de aprendizaje porque hay temor. Deseos de no asistir a las lecciones. Influyen en todo, desde el modo en que se dará la clase, la evaluación, las relaciones interpersonales...es decir la manera en que se van a sentir los alumnos en esa clase, el interés que muestren los alumnos en el desarrollo de trabajos. Lastimosamente, se da un ambiente de control, cuesta mucho crear un ambiente de confianza. En ocasiones la rutina es la dueña de la clase y se pierde el interés en el contenido académico.</p>
<p>Cómo son las relaciones de poder entre los/as estudiantes universitarios/as</p>	<p>En algunas ocasiones se acentúan más cuando el profesor es varón y el grupo de estudiantes son mujeres.</p>	<p>Creo que al igual que en toda relación, sí se da el juego de poder, hay profesores que se creen superiores a las (os) demás, por sus conocimientos, títulos, experiencias, o la condición social o política. Como en cualquier ámbito laboral hay quienes se tratan con respeto, otros con cierta rivalidad, hay quienes creen en el trabajo en equipo y otros no.</p>
<p>Cómo se caracterizan las relaciones de poder entre estudiantes universitarios/as</p>	<p>Estudiante dominante vs estudiante dominante. Estudiante dominante vs estudiante sumiso: Algunas veces unas estudiantes ejercen un liderazgo, pero no siempre es bien visto por sus compañeras, pues entre ellas lo sienten como competencia o dominio de esa líder sobre el grupo. Se forman grupos de trabajo que con el tiempo y los años se hacen “cerrados” a integrar a otros estudiantes y a la vez se vuelven competitivos y hasta egoístas, como que se pierde un poco la solidaridad. En el ámbito positivo se destaca: Conocimiento de la materia. Solidaridad. Compañerismo. Buen trato. Cordialidad. Cercanía con los profesores. Como aspectos negativos se citan: Descalificación. Envidia. Egoísmo. No se escucha, se ignora al otro, se le desvaloriza. No hay afecto. Hay competencia desleal. Sometimiento. Insolidaridad. No hay empatía. Deslealtad.</p>	<p>No les gusta compartir conocimientos ni materiales, ni ayudar a los demás. Son egoístas. Les gusta sobresalir. Si se hace un trabajo grupal, sólo ellas (os) tienen la razón y sus aportes son los correctos, son poco tolerantes, no toman en cuenta otras opiniones. La diferencia de clases sociales muy marcada puede influir.  En los grupos de trabajo siempre hay alguien que lidera en alguna forma y los demás (su mayoría) se acomodan a la manera de ser de la “cabecilla”, igual que en el ámbito de los docentes, algunos son respetuosos, otros toman más en cuenta a los compañeros en sus opiniones y sugerencias, etc. Sin embargo, entre compañeros se da una relación más de amistad. Por lo general se da en las notas, el que adquiere la calificación más alta se siente con más autoridad o en otros casos depende mucho de la personalidad, por lo general hay un encargado (a) de grupo (el vocero, el que inventa, coordina, etc) pero lo veo más como un liderazgo de grupo que relación de poder.</p>



ASPECTOS QUE DESTACAN EN EL AULA UNIVERSITARIA	PROFESORES/AS UNIVERSITARIOS/AS EN SERVICIO	GRADUADOS/AS UNIVERSITARIAS EN SERVICIO
<p>Descripciones sobre las relaciones de poder entre administrativos y docentes</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se impone generalmente el aspecto administrativo sobre el docente. El docente ejerce o intenta ejercer el poder sobre los administrativos. Los administrativos manejan todo el poder, controlan los activos, recursos, citas, agendas, llamadas, los teléfonos, las mejores computadoras, la información. Viven una opresión diferente de poder.</li> <li>2. Manejo de información confidencial o de carácter restringido, y manipulación de las relaciones jefe-subalterno. El administrativo presenta comportamientos de dominancia.</li> <li>3. Mendigamos cada vez que necesitamos algo, se nos da cuando ellos lo desean. Todo marcha bien si les caemos bien.</li> </ol> <p>Dificultades en la comunicación: parece que se hablan dos idiomas diferentes. 4. Hay comportamientos de control o dominio. Están a cargo de los trámites administrativos para que funcione la academia. La administración no está al servicio de la academia.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Palabras ofensivas y malos tratos. De alguna manera ya a nivel administrativo están definidos los objetivos principales a lograr en cada curso, por lo que al docente se le solicita un programa de trabajo que tome en cuenta estos aspectos.</li> <li>2. Mucha cantidad de trabajo y poco tiempo para entregarlo. El nivel administrativo define un horario que el docente debe cumplir.</li> <li>3. Horarios laborales. La administración le establece a los docentes un periodo para la aplicación de pruebas o evaluaciones y entrega de los resultados.</li> </ol>
<p>Cómo son las relaciones de poder entre los/as profesores/as</p>	<p>Muchas veces estas relaciones se establecen en función de los cargos que las personas ocupan en la administración universitaria. La mayoría de las veces se generan como producto de una asociación en grupos que quieren imponer sus ideas, o manejar situaciones que no les competen, por ejemplo de autoritarismo vs sumisión. Las relaciones de poder están condicionadas por las formas de trabajo entre el profesorado.</p> <p>Se percibe descalificación del saber individual. Discriminación. Hay favoritismo, maltrato y se ignora al otro como ser humano.</p> <p>No se propicia el desarrollo de las adecuadas relaciones humanas, Se promueve el individualismo, la competencia desleal, el egoísmo, la envidia y la deshumanización.</p>	<p>Creo que al igual que en toda relación sí se da el juego de poder, hay profesores que se creen superiores a las (os) demás, por sus conocimientos, títulos, experiencias, o la condición social o política. Como en cualquier ámbito laboral hay quienes se tratan con respeto, otros con cierta rivalidad, hay quienes creen en el trabajo en equipo y otros no.</p> <p>Es gracioso, porque en ocasiones escuchamos a profesores hablar mal de sus colegas, en lugar de coordinar porque impartían el mismo curso pero a grupos distintos, lo que se respiraba era un ambiente de competitividad.</p> <p>No puedo decir que todos, porque hay profesores de gran respeto, estima y admiración, pero casi la mayoría procuran demostrar su "poder" llamado "conocimiento" compitiendo con los otros.</p>



ASPECTOS QUE DESTACAN EN EL AULA UNIVERSITARIA	PROFESORES/AS UNIVERSITARIOS/AS EN SERVICIO	GRADUADOS/AS UNIVERSITARIAS EN SERVICIO
<p>Cuando un/a profesor/a universitario intimida a los/as alumnos/as, ¿lo hace con un propósito pedagógico?</p>	<p>No puede existir un propósito pedagógico en un ambiente opresivo y donde se le falta al respeto al estudiante, lo que sucede es que el profesor se vale de su posición y si es propietario se aprovecha más para ejercer esa “intimidación”. El profesor o profesora que argumente que intimida a sus estudiantes con un propósito pedagógico, no tiene ni la mínima idea de lo que es pedagogía y vive en un ambiente pedagógico totalmente obsoleto. Es una forma de ocultar su propia debilidad y de autoprotgerse ante estudiantes que podrían resultarle amenazantes. La intimidación está muy lejos de la pedagogía, quizá lo que priva es un inadecuado papel de lo que es ser profesor universitario hoy. Podría ser parte de una condición que se asocie a los roles impuestos, y desde ahí, emerge toda la situación cultural.</p>	<p>No lo hace tomando en cuenta el proceso de aprendizaje, sino que todo gira en torno a la satisfacción de su deseo de poder.</p> <p>El término <i>intimidar</i> no siento que tenga que ver con asunto pedagógico alguno. Si se trata de poner disciplina o hacer ver al estudiante algo en lo que está fallando no tiene nada que ver con hacer sentir mal al alumno. Si el docente se considera guía y un verdadero líder no tiene que recurrir a tales prácticas. Siento que si lo hace es por temor, para no perder el “poder” y por no comprender su papel.</p> <p>No considero que pueda existir relación pedagógica alguna con un caso de intimidación; lo veo como manipulación personal con la finalidad de obtener lo que él o ella desean del estudiante.</p>





Fuente: cuestionario aplicado vía electrónica a docentes universitarios en servicio y graduadas universitarias en servicio, ambos grupos de carreras en Educación, 2007 en Universidades de Costa Rica.

Tal como se mencionó la totalidad de los/as profesores/as universitarios que dieron su aporte definen las relaciones de poder como aquellas en las que uno de los miembros ejerce control, poder y dominio sobre otra persona. En las definiciones, los/as profesores/as universitarios/as retomaron aspectos que hacían referencia a que el poder también es asignado cuando se asumen ciertos roles socialmente reconocidos, a saber: profesor, jefe, director, entre otros. Cabe destacar que esos señalamientos se hicieron siempre en función del sexo masculino y no con términos que hicieran pensar en asignación de esos roles a mujeres. En general, puede señalarse que las definiciones sobre relaciones de poder son altamente coincidentes con los planteamientos teóricos que han sido referidos en el presente documento, señalándose referencias al patriarcado, la dominación de unos sobre otros, que pueden ser explícitas o implícitas, entre otros argumentos. Las graduadas universitarias también coinciden en señalar relaciones de dominación y asimetría y mencionan elementos que podrían influir como el poder y la posición social.

Al caracterizar las relaciones de poder que se dan entre profesores/as y alumnos/as, las expresiones de los/as docentes participantes hacen referencia al uso de la evaluación como medio de aplicar esas relaciones de poder, de igual manera son claros/as en hacer referencia a actitudes y comportamientos de los/as docentes que tienden a la desvalorización del estudiante en el aula universitaria. Es interesante notar cómo los propios profesores/as señalan comportamientos que, desde el punto de vista del aprendizaje y las relaciones humanas, pueden ser considerados poco propicios para aprender y constitutivos de climas de aula totalmente negativos, expresiones como las aportadas señalan: "Violación de los derechos inherentes al ser humano", "Discriminaciones", "Injusticias", "Subjetividades", "Juicios de valor", "Inequidad", "Irrespeto", "Prejuicios", "Desamor", "Humillación", "Descalificación", "Intolerancia", "Incumplimiento del rol que le corresponde desempeñar", "Manipulación", "Imposición de ideas", "Aspectos de género", "Uso del lenguaje para dominar", "Hacer valer el puesto", "Amenazas", "Niveles de comunicación", "Desacreditación", "Injusticias en la evaluación", entre otros comentarios.

Muy relacionado con lo dicho, los/as profesores/as universitarios/as mencionan las repercusiones sobre la dinámica en el aula de situaciones como las descritas en

cuanto a relaciones entre docentes y alumnos y son precisos al señalar los participantes, que el clima de aula está directamente relacionado con las características de las relaciones entre docentes y alumnos/as, si éstas son positivas también lo será el clima de aula y, si contrario a ello, tienen características como las arriba señaladas, el clima de aula, de acuerdo a sus expresiones será: "nocivo, tenso", con "relaciones pobres e inadecuadas", "La mayoría de las emociones que se experimentan están relacionadas con el miedo, la ira, la tristeza, el resentimiento", "la evaluación no la ven como una oportunidad para aprender, sino más bien, como un mero requisito para aprobar el curso". Es notable como mayoritariamente se hacen referencia a características negativas de las dinámicas de aula, en clara concordancia con las características que describen para las relaciones de poder establecidas entre profesores/as y estudiantes.

Por otra parte, las graduadas coinciden también con lo dicho por los/as docentes y son claras al plantear que las características de las relaciones docente/alumno/a universitario/a son expresadas por aspectos propios del lenguaje verbal y no verbal, así como malos tratos, ridiculizar al estudiante, e incluso haciendo uso de "piropos" hacia el estudiante, este último aspecto es interesante en el sentido de que, en el caso de alumnos de Educación la mayoría son mujeres. Coinciden también con los/as docentes al señalar que el clima de aula se ve fuertemente influido por las relaciones de poder que se dan en el aula universitaria y expresan entre otras cosas que, "intimidación a las personas"; provocan "deseos de no asistir a lecciones", e incluso comentan que la influencia alcanza "el modo en que se dará la clase, la evaluación y las relaciones interpersonales".

Tanto profesores/as como graduadas señalan que hay también, en el nivel universitario, relaciones de poder entre los docentes y los académicos y que no está la administración al servicio de la academia, sino todo lo contrario, vislumbran una fuerte relación de lucha de poder entre ambos sectores.

De igual manera, hay coincidencia al señalar, por ambos grupos de participantes, que las relaciones entre los/as profesores/as están caracterizadas por relaciones de poder. Se habla de descalificación, de poder adquirido mediante puestos específicos, de rivalidad y de otros comportamientos que denotan deseos de sobresalir de unos, en detrimento de otros, a partir de sus experiencias, títulos, posiciones sociales y políticas, etc.

En el ítem referido al uso de la intimidación como objetivo pedagógico, hubo total coincidencia entre docentes y graduados al señalar que no puede concebirse la intimidación como un recurso pedagógico, aunque también manifiestan



que éste es usado, en especial, mediante la evaluación. Un participante señala que la intimidación usada por el docente "Es una forma de ocultar su propia debilidad y de autoprotegerse ante estudiantes que podrían resultarle amenazantes", por otra parte una graduada señala como ejemplo que "la intimidación la aplica el/la docente por temor a perder el "poder" y por no comprender su papel".

#### Consideraciones finales

Al analizar las dimensiones de las relaciones sociales comparto la idea de que es importante y necesario no hacer un fraccionamiento de la realidad y acercarse al análisis, retomando los contextos en los cuales se dan los comportamientos humanos. La estructura de las relaciones sociales es moldeada por las ideas culturales que se desarrollan dentro de una dinámica social que las propicia e incluso fomenta; desde esa perspectiva, lo mismo sucede en el ambiente de aula, independientemente del nivel educativo. Como bien señala Ellsworth (1999), "Ningún docente está libre de esas opresiones aprendidas e internalizadas...es imposible que nadie esté libre de estas formaciones opresivas en este momento histórico" (pp. 68-69).

La dimensión transferencial es un elemento importante en las relaciones humanas y desde esa visión las interacciones que se establecen en el aula de clase, pueden ser objeto de análisis y aprendizaje permanente, tanto para el docente como para el alumno. De ahí que es posible señalar que otro elemento a considerar en el análisis de las relaciones de poder en el aula universitaria, lo constituye la persona del docente, pues éste, con sus conocimientos, actitudes, emociones y valores, se convierte en una pieza importante en la dinámica de aula. Cuando las características, personales y profesionales del docente coinciden con las de los y las estudiantes, el asunto quizá sea menos complejo, pero cabe preguntarse ¿cómo reaccionamos los docentes cuando nuestros valores son antagónicos con los de nuestros/as estudiantes?, ¿cómo funciona el respeto a la diversidad en ese momento?, ¿cómo incorporamos en la dinámica de aula esa contraposición valórica?, ¿de qué manera repercuten esas discrepancias en las relaciones de poder que se desarrollan en el aula? o en caso contrario, ¿cómo reaccionar y trabajar cuando los valores y creencias como docente son contrarias a la oficial en la institución educativa?, en realidad son muchos los cuestionamientos que podemos plantearnos para acercarnos a nuestra propia visión de mundo, a aquello que consideramos ha de ser mantenido y perpetuado y aquello que, a criterio personal, ha de ser modificado. Es cierto que son muchas preguntas, pero en la práctica profesional docente siempre hay preguntas por contestar y retos por asumir.

El docente, ante el antagonismo con sus estudiantes, puede

optar por imponer el poder que como profesor se le ha conferido institucional y socialmente, o por el contrario, a pesar de mantener sus convicciones, puede reaccionar con respeto hacia la opinión y creencias de sus alumnos/as, y a la vez darse a sí mismo, la oportunidad de crecer compartidamente con los criterios de sus alumnos/as. Esta segunda reacción no implica de modo alguno que el docente oculte sus convicciones, sino que éstas han de ser mostradas al estudiante, bajo el entendido de que constituyen un nuevo punto de vista y quizá con el tiempo, podrían generar modificaciones en la cosmovisión no sólo del estudiante, sino también del docente.

Es entonces un compromiso de todos y todas, construir una sociedad que priorice la simetría e igualdad a la que como seres humanos tenemos derecho y en ese sentido, el compromiso está en transformar los conceptos y los comportamientos asociados a ellos (Giddens, 2000). Este compromiso no es externo al aula universitaria y bien lo aclara Ellsworth cuando argumenta, haciendo referencia a su experiencia, que "(...) la interrupción más importante de las relaciones de poder existentes dentro de la universidad consistió en transformar la rutina cotidiana, es decir las relaciones sociales prevalecientes, en un aula universitaria" (1999, p. 58).

También Tomé (1999) señala que el profesorado ha de sensibilizarse ante las manifestaciones del sexismo, ha de observar sus propias prácticas, investigar para transformar diversos aspectos de su labor docente, así como reconocer que el sexismo es un problema que afecta y perjudica a todo el alumnado y que las relaciones de poder que ejerce, positiva o negativamente en la dinámica del aula, son perpetuadoras o modificadoras de la desigualdad social que existe en la sociedad.

En el sentido expuesto, comparto plenamente el criterio de Tomé (1999) cuando afirma que la investigación y el compromiso docente, en el análisis de las relaciones de poder en las instituciones educativas, se constituyen en el mejor instrumento de sensibilización y tener terreno fértil para que tanto profesores como estudiantes se conviertan en los "actores del cambio" como señala Lamas (1999).

Es importante resaltar también que, las acciones y reacciones ante la estructura del poder, pueden generar reacciones de violencia que inciden en las relaciones humanas, ya sea entre familias, escuelas, comunidades o naciones (Ubiratan, 2006). Por ello, hay que hacer un esfuerzo consciente en el sentido de que el diálogo tome el lugar que al día de hoy tiene la violencia. Esa ha de ser la opción que más conviene a las sociedades, pues en el esfuerzo de vislumbrarse unos a otros y



darse cuenta que los conocimientos de uno pueden diferir de los del otro, puede darse cabida a la comprensión mediante el diálogo.

Ha de tenerse presente también que existe riqueza en la diversidad y que desde esta óptica, las relaciones intraculturales e interculturales son enriquecedoras, aunque al mismo tiempo pueden concebirse como desafiantes, pues las diferentes culturas que conforman la sociedad muchas veces pueden expresarse de formas contradictorias. En el sentido expresado, es esperable entonces que, en el ámbito educativo, los/as docentes trabajen con sus estudiantes para lograr identificar las prácticas consideradas represivas y estimularles a generar alternativas liberadoras, en procura de mejores condiciones de vida. No se trata entonces, sólo de que el estudiante logre identificar la imperfección de la sociedad, sino que se espera que también sea capaz de promover ese conocimiento en otros miembros del grupo, a fin de que se vaya dando un cambio en la naturaleza opresiva de la sociedad. En esa línea, Ellsworth (1999) señala que los estudiantes son autores de su mundo y logran hacerse visibles en la medida en que son capaces de hablar en su "voz auténtica". Por otra parte, Apple (1997) plantea que hay relaciones entre la escolaridad y el poder económico, cultural y político que han de ser asumidos para comprender las dinámicas educativas.

Aunque en el ámbito universitario se ha abogado por prácticas educativas liberadoras, no han logrado garantizar los efectos deseados, pues como menciona Gore (1996) no existen prácticas ni discursos que sean intrínsecamente liberadores. De igual manera, Apple (1997) señala que se ha de recordar también, que las instituciones educativas formales, están configuradas por las instituciones que las rodean y que son reflejo del contexto en el que se desarrollan. Aunque se reconoce que existen relaciones de poder en el aula, no se ha incursionado en el análisis de las barreras que impiden que los estudiantes se expresen y dialoguen. No obstante lo dicho, me parece que es importante conceptualizar los procesos educativos como espacios en los cuales pueden vivenciarse experiencias más simétricas entre hombres y mujeres, espacios de aprendizaje donde haya mayor conciencia acerca de los valores, actitudes, compromisos y posibilidades, que como docentes o estudiantes, podemos tener y aprovechar para el análisis de nuestros comportamientos y creencias y brindar oportunidades para formar un mundo mejor, en el que se busque la igualdad y equidad entre las personas. Me parece que el aula, caracterizada por la diversidad de personas, experiencias, y reflejo también de la variabilidad cultural, es un espacio físico y emocional importante para promover aprendizajes de respeto y solidaridad, en el que se búsque la comprensión de las relaciones de poder que se viven o

refuerzan, muchas de las cuales a su vez, son reflejo de lo que a nivel social se vive. Es un hecho que somos reflejo de nuestra historia, de nuestras experiencias y que poseemos creencias y comportamientos surgidos de ellos, por lo que nuestra práctica profesional y personal, está teñida de esa historia individual y social. Las instituciones educativas han de analizar profundamente la manera en que manejan las relaciones de poder, no sólo desde lo explícito de su currículo, sino primordialmente en su currículo oculto, mediante el cual promovemos actitudes y valores de manera indirecta a todos/as nuestros/as alumnos/as. Reconocer que las instituciones educativas constituyen instrumentos claves para la reproducción de las relaciones de poder existentes en la sociedad, es un elemento de concienciación importante para generar acciones de cambio (Pérez, 2002). De igual manera, ha de recordarse que las instituciones educativas también se pueden convertir en estimuladores de conductas de resistencia, que de una u otra manera, desde una visión positiva pueden constituirse en promotoras de cambio.

Comparto la idea de Pérez (2002) cuando afirma que, las instituciones educativas en la actualidad, han de enfocarse a combatir la desigualdad y preparar a los estudiantes para luchar y defenderse en las mejores condiciones posibles en el escenario social. Por tanto, la tarea educativa ha de buscar provocar y facilitar la reconstrucción de conocimientos, actitudes y comportamientos de los/as alumnos/as, lo cual se consigue en parte, mediante la vivencia de relaciones sociales en el aula, mediadas por experiencias de aprendizaje e intercambios que justifiquen los modos de pensar y hacer. Por ello, las prácticas de aula, pedagógicas y sociales, han de cambiar, así como las de la universidad. Las funciones y competencias de los/as profesores/as deberán también modificarse. En ese mismo sentido, Bolaños (2005) señala que el compromiso de las universidades ha de ser procurar la igualdad entre los géneros y promover una sociedad justa y que ésta ha de ser una labor ineludible de las universidades en la actualidad.

La información recopilada mediante el cuestionario a profesores/as y graduadas universitarias, deja en clara evidencia que la temática de las relaciones de poder en el ámbito universitario es hoy día una realidad. Tal como sucede en el ámbito social abierto, así como en espacios más cerrados, entre ellos las instituciones educativas, se siguen vivenciando situaciones de desigualdad entre docentes y alumnos, donde impera el dominio del profesor sobre el estudiante y donde las características de las interacciones entre profesor-estudiante, se ubican más en el plano negativo, es decir es una aplicación de relaciones de poder caracterizadas por la dominación-sumisión. Esta situación es vivenciada también entre el grupo de profesores/as y en las



interacciones entre estudiantes. Es decir, las relaciones de poder se aplican en todos los ámbitos en la institución universitaria, con la consiguiente influencia negativa en el clima de aula y en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto hace sugerir que, en la docencia universitaria ha de establecerse el objetivo de incorporar relaciones de poder positivas, donde se priorice la disminución del sexismo, de la desigualdad, las relaciones respetuosas, el desarrollo integral de la persona, independientemente del género, y donde la construcción del conocimiento, en ambientes de aprendizajes saludables, creativos y críticos, sea la meta de docentes y estudiantes.

#### **Bibliografía:**

\* Apple M. (1997) Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación. España. Paidós. Pp. 15-84. " Bolaños, C. (2005). La calidad universitaria desde la perspectiva de género. En: Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". Volumen 5, Número Especial.

\* Ellsworth, E. (1999) ¿Por qué esto no parece empoderante? Abriéndose camino por los mitos represivos de la pedagogía crítica. En Belausteguigoitia, M., Mingo, A. Géneros Prófugos. Feminismo y educación. México: Programa Universitario de Estudios de Género- Paidós pp. 55-88.

\* Giddens, A. (2000). La transformación de la intimidad. Sexualidad. Amor y erotismo en las sociedades modernas. Madrid: Cátedra- Teorema.

\* Gore, J. (1996). Controversias entre las pedagogías. Madrid: Morata. Título del original en inglés: The struggle for pedagogies. Critical and feminist discourses as regimes of truth (1993)

\* Pérez, A. (2002). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En: Gimeno, J., Pérez, A. Comprender y transformar la enseñanza. España: Morata. pp.17- 33. " Lamas, Martha (1996). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG/UNAM, México. pp. 265-302.



\* Tomé, Amparo (1999) Un camino hacia la coeducación (instrumentos de reflexión e intervención). En Lomas, C. (comp.) ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. España: Paidós pp. 171-197.

\* Ubiratan, D'Ambrosio (2006) Conocimiento y valores humanos. Revista: Visión Docente Con-Ciencia. N° 35. México: CEUArkos.



PUERTO VALLARTA, JALISCO  
"Educar es formar Hombres Libres"





# **Nuevos escenarios para el español del siglo XXI. De regionalismos, barbarismos y discriminación**

Por: Mtra. Gabriela Scartascini Spadaro



# Un Análisis

Por: **Gabriela Scartascini Spadaro**<sup>1</sup>

Imaginemos a un joven profesionalista, recién titulado de su licenciatura, que llega a su primera entrevista laboral en una empresa transnacional; también podemos recrear otra situación de trabajo: la de alguien que ya tiene experiencia en el área. Pero ¿qué pasaría si, en ambos casos, existe dificultad a la hora de articular vocabulario de acuerdo con la llamada norma culta o general, o la lingua franca que se está proponiendo para el español comercial? ¿qué ocurrirá si platica utilizando regionalismos lingüísticos? Es muy probable que escuche la repetida frase: "Gracias. Deje su teléfono. Nosotros nos comunicamos".

Sería maravilloso pensar que estas situaciones sólo existen en hojas de papel que plantean fantasías discursivas, pero la realidad remite a casos concretos, con personas que se enfrentan a un juego de oferta y demanda que los obliga a renunciar a algunos de sus sueños. Para ello, la reflexión en la educación debe ser permanente con el fin de lograr estrategias para solucionar estas y otras cuestiones que vulneran la capacidad creativa y laboral que genera frustraciones posibles de evitar.

Como parte de una cultura de 400 millones de seres humanos, la lengua española se halla inscrita en un proceso de transición debido a la necesidad de internacionalización que surge de las fronteras globales que conforman el mapa mundial del siglo XXI. En este escenario, destacan nuevos sujetos, normas, reglas y contactos representados por sectores públicos y privados con objetivos complementarios o divergentes, así como con perspectivas variadas respecto del significado del concepto "unidad en la diversidad". Las fronteras de la lengua española se expanden y, con ello, la necesidad de contar con actores con competencias globales.

Frente a este cuadro de situación, destacados investigadores expresan su visión de mundo. Ilan Stavans (2004) pregunta: "¿Quién dice que, en este milenio que apenas comienza, el timón del español y la brújula que guía su rumbo han de permanecer en España?". Por otra parte, el filólogo José Manuel Blecua (2001) afirma que las fronteras se han desdibujado y que se presenta un fenómeno "de aproximación entre variedades hispánicas, cada vez más intenso, que de manera inconsciente hace que los hablantes de la lengua española nos sintamos más cerca de variedades lejanas en el espacio y, a la vez, sigamos manteniendo nuestros rasgos característicos".

En este mismo nivel de valoración de la diversidad, se halla Manuel Seco (2002) cuando señala que: "La norma general es la lengua culta escrita, que presenta una clara uniformidad básica en todo el mundo; pero el uso cotidiano se fragmenta en normas menores, variables según la geografía y según los niveles que, sin romper la unidad general del idioma, ofrecen matices a menudo muy peculiares. A esta variedad de normas, y no sólo a la dogmática norma unitaria, debe atender una enseñanza realista de la lengua, en beneficio de los hablantes y de la propia lengua". Sin lugar a dudas, estas afirmaciones refuerzan la meta de la comunicación, inherente a la propia naturaleza de cualquier idioma, pero no determinan beneficios al momento de la práctica laboral.



<sup>1</sup> Gabriela Scartascini Spadaro es licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Maestra en tecnologías del aprendizaje por el Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara. En el Colegio de Jalisco fungió como investigadora. Tiene obra publicada por estas dos instituciones y por el Centro de Estudios Universitarios Arkos en donde ha fungido como catedrática y miembro del Círculo de Calidad Docente.



En otra ocasión, (Scartascini, 2006) se planteó la necesidad de tomar en cuenta la validez y valoración del español en sus variedades regionales frente al internacional. Una hipótesis de la investigación sostenía que "en este ambiente globalizado e interdependiente, puede constituir un riesgo, cuando del ámbito laboral estamos hablando, utilizar términos de aceptación regional pero no general, ya que es muy probable que nos relacionemos con gente de todos los países de habla hispana que no comprenderán nuestro vocabulario regional o que pueden llegar a pensar que no conocemos la norma general del idioma".

En este proceso que lleva al español a convertirse en una lengua de intercambio comercial, varias preguntas surgen: ¿Qué ocurrirá con el hablante de lengua materna (LM) al ingresar al mercado laboral del español internacional (EL)? ¿Cuáles serán las políticas educativas a implementar frente a esta transición, para que los hispanohablantes no pierdan espacios de trabajo, debido a su variedad regional, frente a aquéllos que hablan el español internacional? ¿Cómo podremos articular las opciones internacionales con el ámbito educativo de cada país de Latinoamérica? ¿Cómo replantear las consecuencias de la internacionalización del español en la educación de los hispanohablantes? ¿De qué nos ha servido enriquecer, defender y sostener al idioma si no podemos gozar de sus beneficios?



Debemos tener en cuenta que empresas con capitales españoles se hallan en México en áreas clave dentro de las los procesos financieros, las telecomunicaciones y en la hotelería de nuestros destinos turísticos internacionales. Revisar las propuestas que emergen de los procesos globalizadores, para la inserción al sistema productivo calificado, requerirá la actualización de los profesores, de todas las áreas de la enseñanza, con el fin de implementar

estrategias que generen profesionistas competentes para los nuevos escenarios que el español requiere para el siglo XXI.

### **Otro escenario para reflexionar Nuestra cotidianidad en el siglo XXI.**

Como consecuencia y contraparte de la situación previamente planteada, la utilización de barbarismos puede constituir una situación de discriminación, aun cuando no nos hallemos en situaciones de expectativas laborales.

Esto ocurre cuando formamos parte de situaciones en las cuales se generan pensamientos discriminatorios cuando "el otro" - yo, ciertamente, no- utiliza barbarismos (palabras que son incorrectas en todos los países de habla hispana).

Ya no hablamos del ámbito laboral; solamente, de nuestra cotidianidad. Por ello, para comentar acerca del respeto hacia la diversidad lingüística y cultural, simplemente concluiré con una pequeña historia que recuerda que "no siempre el que mejor habla es el que más sabe", o como diría mi padre: "Señor se nace...doctor, se hace".

### **Don José, el aprendiz del cielo.**

Tú ya lo sabes: nosotros somos profesionistas competentes, eficaces y eficientes, que manejan su área de desarrollo laboral con soltura y excelencia. Escribimos con propiedad, hablamos sin dudar, modulamos con estricta emoción y precisión, argumentamos con una capacidad única de ejecución, en fin, somos lo que todos desean secretamente ser y parecer. Entonces, con la natural certeza que, sin duda, nos caracteriza, decidimos ir a un día de campo...al rancho... ¿cómo se llama?, para satisfacer los genuinos deseos de solaz y recreación.

Don José y Doña Chuy reciben a los visitantes con la amabilidad que requieren. Nuestro hombre de campo menciona: "pa' que no aiga problemas, deben regresar a la casa antes de las tres de la tarde. Tú nunca venistes antes, pero debes saber que se acerca una gran tormenta". (¡Qué mal habla!, ¿escuchaste los haiga y venistes? Ay, sí ¡qué molesto, pobre hombre, qué falta de cultura!).

Salimos al campo. Nada, ninguna nube en el cielo. El sol nos ciega. Que quede claro, somos profesionistas. Por ello, nos calzamos nuestras gafas, el bronceador/bloqueador con factor extremadamente extremo (con éste, te aseguro que ni lo vas a sentir...te lo digo yo, que soy, bueno, tú sabes...licenciada) y emprendemos el viaje a pie (¿quieren ir con los caballos?, pa' que no aiga problemas, pos ellos conocen el camino. No,



gracias, muy amable. ¡Qué se habrá creído este ranchero! No tiene idea de con quién está hablando) cruzando el campo (tan difícil no debe ser subirse a un caballo, aunque qué olor tienen, pobres) lejos, muy lejos, como dos horas hacia allá. Son las dos de la tarde y nos sentamos a comer en el campo (¡Qué maravilloso un día así, en el campo! Sí, pero uno solo... un rato... porque fijate que el celular no tiene señal). Un frondoso y añejo árbol, con una extraordinaria copa, nos protege de los rayos del sol, fuertes, contundentes y únicos. Nada, ninguna nube en el cielo.



¿Qué hora es, licenciada? Cuarto a las tres de la tarde, licenciado. Mire, una nube grande viene hacia aquí. Excelente, buena sombra para el regreso. En eso, la sombra se percibe más oscura, muy densa...demasiado. ¿Qué hora es, licenciada? Cinco a las tres de la tarde. Regresemos, rápido. ¿Tendríamos que haberle hecho caso al campesino? Él dijo que iba a llover. Ay, ya cállate. ¿No escuchaste cómo habla? Ya regresemos... en un rato llegamos, antes de que se te moje tu cabello. Yo creo que llegamos en unos minutos. Sí, definitivamente, licenciado. ¿Ya son las tres de la tarde? Primeras gotas, más y más y, en un instante, la tormenta arrecia, constante y sonante, durante las tres horas que duró el regreso. Viento, agua, agua y viento, no veo ni un metro adelante, ¿iremos por el camino correcto? ¿Alguien sabe dónde estamos? Se mojó el libro de este autor tan renombrado. Ni siquiera alcanzó para taparme la cabeza. No sirvió ni para parar las primeras gotas de la torrencial lluvia que nos envuelve y nos disuelve, nos revuelve y nos conmueve en un mundo en relieve. ¡Qué creativa soy! Siempre tan entregada a los discursos y las palabras. Realmente logro enriquecer los momentos más difíciles... Licenciado, ¿Qué hora es? ¿Falta mucho para llegar?...licenciado, ¡Ey! ¡Li-cen-cia-do!

¿Alguien por ahí? ¿Nadie? ... Ay, me perdí entre tantas palabras... ¡me perdí entre tantas y tantas palabras!

Siete de la tarde. La noche no cierra todavía. Llegamos todos, casi juntos, casi perdidos, a la casa de Don José y Doña Chuy, justo en el momento para escuchar: ¿Recordaste tapar los jitomates pa' que no aiga problemas? ¿Pusistes las vacas en el establo pa' que nadie las encuentre y las robe? ¿Cubristes la comida de los caballos pa' que no se moje? ¿Te ocupastes de proteger todo lo nuestro? ¡Ira que eso hace la diferencia entre saber lo que se ocupa en cada momento y arruinarlo todo! ¿Me escuchastes, viejo? Y a todo, un Sí constante, profundo, permanente... y sabio.

Llegamos. Mojados, cansados, enlodados, distanciados, avergonzados. Pos, ¿ónde andaban? No les dije que iba a llover y ¡que iba a llover recio! Pos, me hubieran prestado atención, pos. Vengan, pasen y siéntense a tomar un atole y unos ricos tamalitos pa' todos mis distinguidos visitantes. ¡Qué importante debe de ser usted, mi licenciado! Yo, ni la primaria terminé. Apenas leer y escribir, apenas.



-Viejo ¿tapastes el tractor pa' que no se moje? - Sí, mi chata, lo tapé, todo está como debe estar. ¿Y los caballos? ¿Y las gallinas? ¿Los jitomates? ¿Todo protegido de la tormenta? Todo a tiempo, mujer. Toda a salvo. Oiga, mi lic., ¿cómo se dice? ¿Ya protegí mi patrimonio? Sí, ¿verdad? Yo sólo sé proteger lo que mi trabajo me ha dao. Ahí, usted disculpe que no sepa hablar. Usté tan importante y yo solamente aprendí a leer lo que me ha enseñado el cielo.

#### Bibliografía consultada:

\* Blecua, José Manuel (2001) "Unidad, variedad y enseñanza"



[http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/1\\_la\\_norma\\_hispanica/blecua\\_j.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/blecua_j.htm). Consultado en diciembre de 2006.

\* Scartascini Spadaro, Gabriela (2006) "Jóvenes profesionistas, español y mercado laboral: un encuentro dialógico en los laberintos del siglo XXI" en Memorias FEULE, México, Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara.

\* Seco, Manuel (2002) Gramática esencial del Español, España, Espasa Calpe.

\* Stavans, Ilan (2004) "La imaginación restaurada" en <http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/>. Consultado el 10 de enero de 2007.





# De Izquierda a Derecha

Por: Isdel Tacuba Pillado<sup>1</sup>

## "Pobrecitos de nosotros los pobres, aumento a la tarifa de transporte urbano"

Es un placer saludarlo de nuevo estimado lector, esta sección sin su tiempo y lectura en realidad sería como la actuación de Niurka, vacía, ridícula y deprimente. Esta vez quiero aprovechar el espacio para hacer un breve análisis sobre el aumento de la tarifa en el transporte de la ciudad, así que pague su boleto y siéntese porque el viaje apenas comienza:

A la mayoría nos 'agarró' por sorpresa el tremendo aumento de la tarifa de transporte urbano al pasar de \$5 pesos a \$5.50. Por supuesto que los gestos de inconformidad no se hicieron esperar, es más, todavía es posible escuchar las quejas de algunos usuarios a los que la resignación no les ha tocado en el corazón, pero lo verdaderamente triste no es el aumento como tal, sino el contexto de fondo. Tal vez los 50 centavos no sean un problema pero si lo vemos como lo hacen los estadistas, estamos hablando de un aumento del 10%, dicho aumento NO se ha presentado en el salario mínimo, además, debemos contemplar que existen personas que toman hasta dos camiones para ir a su trabajo y dos más de regreso, en total suman \$22 pesos diarios de transporte, \$132 semanales. El atropello a la economía de los ciudadanos es evidente, porque el precio de la tarifa sigue aumentando y el servicio continúa siendo tan deprimente como los capítulos de "Mujer, Casos de la Vida real". Subirse a un camión de transporte urbano es toda una aventura, desde la cara de mal humor del chofer hasta el piso panorámico que nos ofrecen algunos camiones de las rutas Ixtapa y Aurora que ya debieron jubilarlos hace muchos años. Un gran número de estos autobuses cuentan con asientos quebrados, están sucios y llenos de polvo, además, miran en las calles de Vallarta una pista de carreras pues corren como si fueran a recoger una jugosa herencia. Pero vamos hablando de los pequeños detalles, gran error cometieron quienes adaptaron el quemacocos a los Sistecozome Ixtapa y Aurora, porque en lugar de ponerlos en el techo como debe hacerse, lo pusieron en el piso, los niños se entretienen viendo el suelo y contando las monedas que miran en el camino, mientras no se les atore una pierna ahí está bien, pero no es necesario esperar que eso suceda, los camiones tienen hoyos en el piso, el servicio está pésimo y el aumento es inviable, ¿Qué no se supone que Vallarta es una ciudad de primer mundo, de OTRO NIVEL, un puerto de categoría internacional? ¿Ese es el servicio que merece tener una ciudad de tales características?

Es preciso comentar que cualquier persona o funcionario público que se atreva a decir que Puerto Vallarta cuenta con un servicio de transporte urbano cómodo, seguro y eficiente, definitivamente padece de sus facultades mentales... no se vale.

Nos vemos en la próxima... de Izquierda a Derecha"



<sup>1</sup> Isdel Tacuba Pillado egresó de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación del Centro de Estudios Universitarios Arkos de Puerto Vallarta. Es miembro voluntario de la Unidad de Investigación y participa en la organización de los talleres de diálogo al interior de la Universidad y como ponente en las mesas redondas.

# C.E.U. Arkos



[www.ceuarkos.com](http://www.ceuarkos.com)

Reserva: 04-2007-072416515700-102