

Visión Docente Con-Ciencia

TEMAS UNIVERSITARIOS

Año VII No. 40 Enero-Febrero de 2008

C.E.U. Arkos
La Universidad Vallartense

17
Años
Educando

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

CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
ARKOS
CEU
A
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 (1a. parte).....pág. 4
Dr. Pascal Galvani
- Un modelo transdisciplinario para la universidad.
Marco filosófico (1a. parte).....pág. 14
Mtra. Ana Cecilia Espinosa Martínez
Mtra. Claudia Tamariz
- El taller piloto transdisciplinario Arkos. Su objetivo...pág. 21
Lic. Blanca Rodríguez Juárez
- Las relaciones de poder en el
aula universitaria (1a. parte).....pág. 24
Mtra. Zulay Pereira Pérez
- Acto académico diciembre 2007.....pág. 32
Ing. Alejandra Espinosa Martínez
- De izquierda a derecha.....pág. 37
Isdel Tacuba Pillado
- Portada: El jardín secreto - *Pintora: Jimena Odette*
- Fotografías: *Pascal Galvani, Arturo Montero y Ubardo Aguilar*



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.
Enero de 2008. Tiraje: 500 ejemplares.
Reserva: 04-2007-072416515700-102



Presentación

Por: Ana Cecilia Espinosa Martínez

Dos ejes temáticos son abordados en el presente número de *Visión Docente Con-Ciencia: Transdisciplinariedad en educación y Democracia y medios de comunicación*.

Los primeros textos son resultado del trabajo de los miembros del Taller Transdisciplinario Arkos, entre ellos: *'Burbujas disciplinarias'*, del Lic. Carlos Scheel Martín, en cuyo ensayo "pretende ofrecerse un modelo analógico a la experiencia transdisciplinaria, particularmente en lo que se refiere a la percepción del tiempo. Dicho modelo consiste en la imagen de una formación de burbujas en un río o cuerpo de agua. La analogía se plantea al nivel conceptual, en relación con el fenómeno disciplinar, que manifiesta una fragmentación extrema, una hiperespecialización, la creación de nichos de lenguaje mutuamente excluyentes, y que puede ser representado como burbujas lingüísticas en colisión, producto del "gran bang disciplinar"; *'Trans-humanismo, tarea de los docentes del mañana'*, de Armando Martínez, quien inspirado en las ideas de la transdisciplinariedad y la complejidad concibe que "La escuela del mañana se destacará por atacar las deficiencias de la actual, en nutrir las carencias, aspectos como la investigación, el desarrollo de las capacidades afectivas, la estimulación creativa, la cultura lectora, las artes, los valores universales y humanistas. Su concentración se situará en la formación de humanos seres. "; *'Transdisciplinariedad en la práctica social'* de la Mtra. Gabriela Scartascini, quien concibe que "Es importante lograr que todos los seres humanos reciban educación, pero es fundamental que esa preparación sea continua y desde la niñez. En este contexto propuesto, la práctica social, guiada por la ética en el accionar del ser humano, será la consecuencia natural para que

el hombre adquiera la verdadera dimensión de ser sujeto de su propia historia. La humanidad, con conciencia de su destino, generará una comunidad de vida.

Y entonces sí, la Transdisciplinariedad se constituirá en el fundamento epistemológico que, a nivel global, forje la vida planetaria."

El segundo eje temático de la revista responde a las diversas actividades desarrolladas durante las Jornadas Universitarias por las Licenciaturas de Derecho, Ciencias de la Comunicación, Administración de Empresas Turísticas, Contaduría y Mercadotecnia. Yadira Robles en su artículo de síntesis de estas actividades nos explica que "los eventos consistieron, en mesas redondas, conferencias magistrales, foros, proyección de documentales, olimpiadas del conocimiento, obras de teatro, exposiciones fotográficas y concursos de ensayo... Las jornadas sirvieron para acrecentar el nivel académico de los estudiantes y fomentar la participación y convivencia entre la comunidad universitaria". Se presentan también algunos de los trabajos de los alumnos ganadores del Concurso de Ensayo: 'Democracia y Medios de comunicación'. Los autores de estos textos son: Víctor Méndez, Arturo Arteaga, Ofelia López y Miguel Rubio.

Finalmente, la Lic. Blanca Rodríguez, formula un artículo sobre el convenio Arkos-SAT para el desarrollo conjunto de la asignatura 'Civismo Fiscal' que se incorpora como tema de interés para la currícula de las carreras de Derecho y Contaduría en la institución, mientras que Isdel Tacuba nos presenta en 'De izquierda a derecha' sus preocupaciones y hallazgos en relación con las oportunidades reales de empleo en Puerto Vallarta.



Transdisciplinarietà y ecologización de los saberes. Pasos operacionales en el CEUArkos (1a. parte)

Por: Dr. Pascal Galvani



El Artículo

Por: Dr. Pascal Galvani¹

Resumen

Este artículo tiene como objetivo 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 de Puerto Vallarta, Jal. en México.

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 complejas².

Introducción

Me parece útil prevenir al lector que este artículo no es escrito por un especialista en educación sobre el medio ambiente, en sentido estricto. Me sitúo más bien como un "primo cercano" particularmente preocupado por una perspectiva transdisciplinaria de la formación, contemplada según sus niveles múltiples de realidad: *personal-social-ecológica, pero también práctica-teórica-ética*.

Con relación al tema de la educación sobre el medio ambiente, este artículo quiere mostrar que la puesta en práctica de una postura crítica transdisciplinaria produce una ecologización de la formación. Es decir, la visión transdisciplinaria y compleja que contempla el

espíritu como una emergencia en la interacción entre el organismo y el medio ambiente, ecologiza la educación y la formación: por una parte ella pone en diálogo el saber universitario con los saberes del medio ambiente social: artísticos, populares, políticos, espirituales etc.; por otra parte, ella introduce la preocupación medioambiental como una dimensión ética en la producción de los saberes universitarios.



La invitación a reflexionar sobre la dimensión crítica de la educación sobre el medio ambiente es una tarea importante en tanto que ésta podría aparecer como evidente y quedar por ello como una opinión no cuestionada. Después de todo, ¿no surgieron las preocupaciones ambientales y las prácticas educativas sobre ellas de un vasto movimiento contestatario y contra-cultural de los años sesenta?

Desde este punto de vista, Edgar Morin ubica a la educación sobre el medio ambiente dentro de una historia *inter y transcultural* a gran escala: aquella de la mundialización y de la autocritica del pensamiento occidental (Morin, Motta y Ciurana, 2003).

Más allá de las preocupaciones legítimas por las problemáticas ecológicas y más allá de los contenidos educativos específicos de la educación relativa al medio

¹Pascal Galvani es Doctor en Ciencias de la Educación por la Université François Reibelais, Tours, Francia. Autor de de varios libros en temas relacionados con la autoformación, fenomenología, reflexividad, intersubjetividad, transdisciplinarietà, 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.

² Nota del editor: Por cuestiones de espacio, el artículo será dividido en dos partes. En esta primera parte, se presenta el marco teórico del tema central del ensayo. La segunda y última parte, será presentada en la edición siguiente, ella revelará los avances de la investigación-acción-formación citada por el autor, así como sus conclusiones.



ambiente, se trata de una transformación de las modalidades de pensamiento, de la educación y de la investigación, esta es la cuestión principal.

La educación sobre el medio ambiente debe situarse en una emergencia paradigmática que implica una crítica epistemológica del paradigma de la simplicidad y de la reducción, si se quiere tratar a las fuentes mismas de las problemáticas medioambientales (Freire Vieira, 2003; Sauvé, 2005; Zimmerman, 2005).

"La epistemología medioambiental conduce este progreso exploratorio, en el cual aparecen los límites de la ciencia normal para aprehender el medio ambiente, al mismo tiempo que construye su concepto de medio ambiente y el saber que le corresponde. Este trayecto se despliega en un itinerario epistemológico según un proceso continuo de demarcación y de desplazamiento que, partiendo de las condiciones teóricas para la articulación de las ciencias y para la puesta en práctica de un método de integración de lo real, acaba en un saber que sobrepasa la ciencia e interroga la racionalidad de la modernidad.

El saber sobre el medio ambiente abre un diálogo entre modernidad y post-modernidad, introduce el estructuralismo y post estructuralismo; entre logos científico, racionalidad económica y saber popular; entre  tica y conocimiento." (Zimmerman, 2005, p52)



Es posible pensar recíprocamente que el desarrollo de un nuevo paradigma de pensamiento fundado en la complejidad y la transdisciplinariedad entraña una  tica de la implicación de los sujetos en su interacción con la sociedad tanto como con el medio ambiente natural y el planeta (Morin y Keirn, 1996; Morin, 2000).

Esta hipótesis será ilustrada por la experimentación del Centro Universitario Arkos para la puesta en práctica de un modelo crítico transdisciplinario fundado sobre la metodología de la complejidad. En esta experiencia veremos que disciplinas aparentemente extranjeras a la educación sobre el medio ambiente como el derecho, la contabilidad, la administración o la comunicación, son ecologizantes a partir de una postura transdisciplinaria.

Es decir, el paso de un paradigma técnico reductor y simplificador a un paradigma complejo y transdisciplinario entraña un cuestionamiento crítico y autocr tico de las diferentes disciplinas sobre los desequilibrios ambientales.

1. La educación medioambiental en la emergencia crítica del paradigma de la complejidad

1.1 Un lento movimiento inter y trans-cultural de autocrítica de la modernidad

La época de la mundialización abierta con Cristóbal Colón no dejó de ser un movimiento doble y contradictorio que implicaba una fase de explotación injuriosa (la más visible), pero también una fase de intercambios interculturales que permitió a ciertos pensadores y artistas de occidente descubrir otras visiones del mundo a partir de las cuales ellos desarrollaron la crítica de la modernidad (Morin y Keirn, 1996; Morin y al., 2003).

Podríamos así describir las ramificaciones de este movimiento contra-cultural de autocrítica que, de Montaigne a Rousseau, pasando por el romanticismo y la filosofía de la naturaleza, inspir  el movimiento contra-cultural y la ecología de finales del siglo XX.

Así los poetas trascendentalistas americanos como Thoreau que, a partir del descubrimiento de las filosofías de Asia o de los indios de América, inspiraron



una desobediencia civil recuperada por Gandhi, Martin Luther King y el conjunto de los movimientos contra-culturales beatniks, hippies, luego alter-mundialistas.

Si la historia compleja de estas ramificaciones múltiples sobrepasa los límites de un artículo, parece sin embargo esencial guardar el espíritu de este movimiento histórico de fondo y de gran amplitud que permite medir el desarrollo, primero infinitesimal, luego exponencial, de esta segunda cara crítica de la mundialización en la cual se sitúa la educación sobre el medio ambiente.

1.2 La dimensión cultural y simbólica de la crítica.

La autocrítica contra-cultural de la modernidad occidental depende en parte del imaginario social. Los historiadores y los sociólogos del imaginario nos mostraron cómo la dimensión mito-poética cultural es en sí misma la que organiza el sentido y la dinámica de vivir juntos (Durand, 1969).

El imaginario simbólico colectivo se encarna en mitos y símbolos que constituyen el horizonte del sentido común para una sociedad o una cultura dada (Eliade, 1971). El horizonte mito-poético es literalmente el lugar donde la sociedad se instituye en una dinámica de equilibración entre polos estabilizadores instituidos y polos instituyentes emergentes. (Castoriadis, 1975; Barbier, 1997).

Las mutaciones de *visión de mundo* se imponen cuando el imaginario mito-poético pierde su potencia de inspiración calcificándose en un mito único que satura al imaginario social (Durand, 1964). La psique humana es fundamentalmente plural. Ella debe equilibrar dialécticamente: un polo diurno, luminoso y racional que distingue claramente los sujetos y los objetos; y un polo nocturno corporal y simbólico que relaciona el sujeto y el objeto por ciclos de complementariedad o por fusión (Durand, 1969).

El imaginario diurno de la modernidad industrial, caracterizado por los mitos del progreso, por toda la potencia del racionalismo y de la técnica, parece haber

sido saturado en el curso de la segunda mitad del siglo XX. Asistimos a una reequilibración del polo nocturno de confianza corporal que llama a un pensamiento capaz de integrar los contradictorios evitando simplificar los problemas por exclusión de dimensiones irreductibles a la lógica o a la técnica. Es por eso que después de los años sesenta los movimientos contra-culturales desarrollaron las fuentes de pensamiento crítico de la modernidad que permanecieron por largo tiempo cuantitativamente infinitesimales para hacerse emerger.



- Los nuevos símbolos y mitos inspirados en un imaginario más nocturno como el hedonismo que busca la calidad y cualidad de la vida, en la experiencia vivida corporalmente aquí y ahora, tienden a reemplazar las nociones de esfuerzo y de espera de progreso



tecnológico futuro.

- Las nuevas prácticas de interacción con el medio ambiente físico y social re-equilibran la distancia visual por el contacto sensorial y la planificación temporal por el movimiento intuitivo y la improvisación.

- Los nuevos elementos epistemológicos permiten la aparición de un cambio de paradigma intelectual caracterizado por tomar en cuenta la complejidad, los contradictorios y la incertidumbre.

Este ambiente global se caracteriza transversalmente por el paso de un modelo de la separación y de la exclusión a un modelo de la complementariedad y de la conjunción de las diferentes polaridades cuerpo / espíritu, sujeto / objeto, masculino / femenino.

Como en todo movimiento de re-equibración podemos ver los movimientos de los extremos de la balanza que a veces quieren reemplazar simplemente la lógica dominante de un polo por la del polo opuesto. Las pretensiones abusivas a la objetividad entrañan a veces una reivindicación muy totalitaria de la subjetividad.

Estas reacciones abusivas son todavía consideradas, de hecho, en el paradigma de la simplificación. Ellas buscan una *nueva respuesta simple* para contradecir la antigua. La reacción simplista a la desecación del racionalismo es la submersión a lo irracional.

La lucidez crítica nos invita, por el contrario, a salvar a la racionalidad liberándola de su ilusión de toda potencia. Aquí la epistemología de la complejidad coincide con el sentido común al exhortarnos a *"No pasar al bebé por el agua del baño"*.

La racionalidad se caracteriza por el diálogo contradictorio de las representaciones teóricas y experimentaciones empíricas. No es privativa de la ciencia sino que pertenece también al conocimiento ordinario (Moigne, 1995).

"La epistemología postmoderna adopta generalmente una postura relativista (que toma en cuenta la

interacción sujeto-objeto), inductiva y socioconstructivista; ella reconoce la naturaleza compleja, única y contextual de los objetos de saber; valora el diálogo y la integración entre diversos tipos de saber; donde la disciplina no es más el principio organizador; como criterio validez, adopta el de la pertinencia respecto a la transformación de las realidades, contempladas en una perspectiva crítica; más bien que la elección y la justificación a priori de posiciones teóricas, privilegia un proceso dialéctico entre la teoría y la práctica, y la adopción de pasos de investigación adaptables o emergentes." (Sauvé, 2005, p. 30)

Esta racionalidad abierta, crítica y autocrítica, se caracteriza por su capacidad de integrar las lógicas contradictorias comenzando con la complejidad de la realidad que siempre opone su resistencia muda a todas las representaciones y las formulaciones que la racionalidad construye. La racionalidad, consciente de sus límites, renuncia entonces a reducir la realidad a sus propios límites y compartimentos. Ella puede y debe entrar en diálogo con las otras dimensiones: práctica, simbólica y ética del conocimiento. La puesta en práctica de una epistemología compleja es necesaria para evitar las trampas opuestas del reduccionismo y de lo irracional.

2 Transdisciplinariedad y complejidad

En el curso del siglo XX se desarrollaron reflexiones críticas científicas y filosóficas sobre la racionalidad y las posibilidades de un conocimiento objetivo. Estos movimientos críticos son a veces producto de las necesidades internas del desarrollo de las disciplinas mismas que chocaban contra los límites de un modelo reductor determinista, como fue el caso de la física cuántica (Nicolescu, 1996) o de la fenomenología (Depraz, 2006). Nuevas aproximaciones nacen así tomando en cuenta nuevas apuestas complejas y globalizadas como aquellas de los desequilibrios ecológicos, de la pobreza o conflictos interculturales. Estos problemas complejos, producidos por los puntos ciegos del pensamiento reductor, no son abordables en el marco disciplinario moderno.



Estas evoluciones epistemológicas críticas pueden ser así descritas como la emergencia de un nuevo paradigma transdisciplinar caracterizado: por una parte por la toma en cuenta de la complejidad de la realidad (Morin, 2005); y por otra parte por la implicación del sujeto en toda construcción cognoscitiva (Maturana y Varela, 1994).

Desde mediados del siglo XX varias corrientes de reflexión epistemológica subrayaron la necesidad de sobrepasar el modelo reduccionista y la especialización disciplinaria para afrontar la complejidad de los problemas tales como las crisis ecológicas, económicas, e interculturales.

Estos problemas que se convirtieron en apuestas vitales no pueden ser ajustados ni pensados en el marco simplificador y especializado de una lógica disciplinaria. Desde finales de los años 90, estas reflexiones epistemológicas, que al principio eran escasas en diferentes campos de la investigación, fueron reunidas particularmente bajo los términos genéricos de transdisciplinariedad (Nicolescu, 1996) y de método de la complejidad (Morin).

La emergencia de investigaciones sobre transdisciplinariedad debe estar situada en la transición paradigmática originada en el siglo XX. Esta transición de paradigma está ligada a una presión doble: una presión interna al mismo desarrollo de las ciencias y de las disciplinas que imponen hoy el reencontrar una visión global que trascienda el "bang" de las especializaciones; pero también una presión externa vinculada a las problemáticas ambientales, interculturales, de la pobreza o salud (Loisel y Durand, 2005) que no pueden ser tratadas ni comprendidas dentro de las lógicas puramente disciplinarias. Numerosas publicaciones hacen hoy accesibles los principios fundamentales de estas nuevas epistemologías (Wunenburger, 1989; Varela, Thompson, Rosch, 1993; Barbier, 1997; Morin et al., 2003; Paul & Pineau, 2005, Barbier, 1996, p.8, Barbier, 1997, p.9). Para estos numerosos autores, el

cuestionamiento epistemológico caracteriza la emergencia de un nuevo paradigma nacido de las aproximaciones sistémicas y de la complejidad.



Estos trabajos reencontraron un interés vivo tanto del lado de los formadores como de grandes organismos internacionales como la UNESCO (Delors y In'am al Muftí, 1996). El proyecto CIRET-UNESCO titulado *La evolución transdisciplinaire de la Universidad* tiene como objetivo central hacer penetrar el pensamiento complejo y transdisciplinar en las estructuras, los programas y la irradiación de la Universidad del mañana (Nicolescu, 1997).

La urgencia de encontrar soluciones viables a las crisis superiores de la universalización, implica una revolución de pensamiento que puede hacerse sólo con una revolución de los métodos de educación e investigación. Una formación de los formadores aparece, desde entonces, como una vía tan fundamental como urgente. Pero fuerza es comprobar que estas reflexiones metodológicas parezcan ignoradas y no encuentren aplicación en las instituciones de enseñanza e investigación. Es para sobrepasar esta inercia, que proyectos "como la evolución transdisciplinaria de la universidad" han sido promovidos por CIRET y UNESCO (Nicolescu, 1997).

Hacemos la hipótesis de que una de las dificultades principales de la puesta en práctica obedece a la falta de propuestas metodológicas que permitirían hacer



operacionales los principios epistemológicos en las prácticas de formación e investigación. Disponemos de principios epistemológicos pero todavía no de los pasos para la puesta en práctica. Estos pasos quedan por formalizarse según los diferentes medios de formación e investigación.

Es a ese nivel que este proyecto de investigación quiere aportar su contribución. Él se inclina más específicamente a la experimentación y la evaluación de pasos de enseñanza e investigación que integran los elementos claves de la epistemología transdisciplinar (Nicolescu, 1996) y del método de la complejidad elaborado por Edgar Morin a lo largo de su obra.

2.1 Los tres pilares de la transdisciplinariedad

El término transdisciplinariedad ha sido pronunciado, probablemente, por primera vez por Jean Piaget en su conferencia "La epistemología de las relaciones interdisciplinarias" en el coloquio *La interdisciplinariedad - Problemas de enseñanza y de búsqueda* (Piaget, 1972). Piaget deseaba, con esta palabra, indicar el rebasamiento necesario de la lógica interdisciplinaria hacia una visión más global y más integrada del conocimiento (Nicolescu, 2005).

La transdisciplinariedad no es una nueva disciplina superabarcante. No es tampoco la ausencia de disciplina. La transdisciplinariedad es **una postura epistemológica** que, como el prefijo "trans" la indica, reconoce que todo objeto de investigación se sitúa a la vez **entre** las disciplinas, **a través** de las diferentes disciplinas y **más allá** de toda disciplina.

Según Basarab Nicolescu, tres pilares determinan la metodología de la investigación transdisciplinaria:

- los niveles de realidad
- la lógica del tercero incluido;
- la complejidad.

Los niveles de realidad

Los descubrimientos de la física contemporánea pero también de la fenomenología en las ciencias humanas (Schutz, 1987; Barbier, 1997) nos invitan a situar todo

objeto de investigación en el campo simultáneo de **varios niveles de Realidad** (Nicolescu, 1997). El descubrimiento de la pluralidad de los niveles de la realidad cuántica y macrofísica en la física contemporánea nos obliga a cambiar profundamente nuestra visión del mundo heredada de la física clásica donde los objetos de investigación fueron contemplados como si dependieran de un solo nivel de Realidad.

La lógica del tercero incluido

La física cuántica desemboca en afirmaciones paradójicas a propósito de la luz que aparece, por ejemplo, como onda y como corpúsculo. Estos descubrimientos obligan a repensar los principios de la lógica aristotélica. Para Basarab Nicolescu, la lógica aristotélica que es indispensable en las situaciones simples debe dejar paso a una lógica del tercero incluido para las situaciones complejas. Ambos estados, ondas y corpúsculos, que son antinómicos a nivel de la realidad macrofísica, pueden sin embargo ser las manifestaciones de un tercero - incluido (T) unificando que es, en ese caso, el quanton en el nivel cuántico (Nicolescu, 1996, pp 37-50). Puede pues haber un tercer término (tercero incluido) que unifica a condición de pensar que existen otros niveles de realidad. Incorporando una lógica compleja, podemos desarrollar una perspectiva más global que distingue los elementos sin separarlos y que los religa sin confundirlos.

La complejidad

Para Edgar Morin, que desarrolló el método de la complejidad en una obra epistemológica fundamental, se trata de reconocer finalmente la complejidad intrínseca de todo problema, *es decir la imposibilidad de la descomposición de este problema en partes simples y fundamentales.*

"(...) ya sea para el estudio de la salud, de la vejez, de la juventud, ciudades. (...) Hay que sustituir un pensamiento que separa por un pensamiento que religa, y esta religación requiere que la causalidad unilineal y unidireccional sea reemplazada por una causalidad en rizo y multireferencial, que la rigidez de la lógica clásica sea corregida por una dialógica capaz de



concebir nociones a la vez complementarias y antagonistas, que el conocimiento de la integración de las partes en el todo sea completado por el conocimiento de la integración de todo dentro de las partes. La reforma de pensamiento permitirá frenar la regresión democrática que suscita, en todos los campos de la política, la expansión de la autoridad de los expertos, los especialistas en toda orden, lo que estrecha progresivamente la competencia de los ciudadanos, condenados a la aceptación ignorante de las decisiones de los que se supone que saben, pero que de hecho practican una inteligencia ciega, porque es parcelaria y abstracta, rompiendo el carácter global y la contextualidad de los problemas. (Edgar Morin, ibid)



2.2 Los siete principios metodológicos de la complejidad

En una de sus obras más recientes de síntesis, Edgar Morin presenta sucintamente el método de la complejidad mediante siete principios:

* El principio sistémico organizacional que permite religar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa

* El principio hologramático: que permite considerar, como en un holograma, que cada parte contiene prácticamente la totalidad de la información del objeto representado. Por ejemplo cada individuo porta en sí la

presencia de la sociedad de la que forma parte. La sociedad está presente en nosotros mediante la lengua, la cultura, sus reglamentos, normas, etc.(...) Así, la sociedad y la cultura están presentes como "todo" en el conocimiento y en los espíritus que conocen. {Morin, 2003, p. 248} (Morin y al., 2003, p. 42)

* El principio de retroactividad: que permite romper con el principio reductor de causalidad lineal por el concepto de rizo retroactivo. Frente al principio lineal causa-efecto, nosotros nos situamos en otro nivel: no sólo la causa actúa sobre el efecto, sino que el efecto retroactúa de un modo informacional sobre la causa, permitiendo la autonomía organizacional del sistema. (Morin y al., 2003, p. 43);

* El principio de recursividad: que designa un proceso cuyos productos son necesarios para la producción del proceso mismo. Es una dinámica auto productiva y auto organizacional. (Morin y al., 2003, p. 44);

* El principio de autonomía / dependencia: que permite comprender el proceso auto-eco-organizacional. Toda organización, para conservar su autonomía, necesita estar abierta al ecosistema del que se alimenta y al que transforma (...) Ninguna autonomía es posible sin dependencias múltiples. Nuestra autonomía como individuo no depende solamente de la energía que captamos biológicamente del ecosistema, sino también de la información cultural. Las dependencias que nos permiten construir nuestra organización autónoma son múltiples.(Morin et al., 2003, p.45);

* El principio dialógico: que permite pensar en el mismo espacio mental lógicas que se completan y excluyen. El principio dialógico puede definirse como la asociación compleja (complementarias / competidoras / antagonistas) de instancias conjuntamente necesarias para la existencia, para el funcionamiento y para el desarrollo de un fenómeno organizado. (...) Un ejemplo es la imposibilidad de pensar en la sociedad reduciéndola a los individuos o a la totalidad social; . (Morin et al., 2003, p.46)



* El principio de reintroducción del sujeto cognoscente todo conocimiento: que permite reconocer el papel activo del sujeto, del observador, del pensador, el cual había sido excluido por un objetivismo epistemológico ciego. El sujeto no refleja la realidad. El sujeto reconstruye la realidad por medio de los principios que mencionamos. (Morin y al., 2003, p. 47).



2.3 Rigor tolerancia y apertura

La transdisciplinariedad implica una actitud de rigor, de apertura a todas las disciplinas humanas, y de tolerancia frente a lo desconocido (Nicolescu, 1996). La palabra disciplina significa un arte, una manera de aprender, una forma de aprendizaje. Más allá de las disciplinas científicas, la transdisciplinariedad invita pues a las ciencias a entrar en diálogo con las artes (literatura, música, pintura, poesía) clásicas y populares; las filosofías y las sabidurías; los conocimientos de

diferentes culturas y grupos sociales.

La evolución transdisciplinar de la Universidad no es ni un lujo, ni una disposición cosmética de una institución amenazada, ni una decoración agradable pero superflua sobre un edificio viejo y verdadero, sino una necesidad. La vocación transdisciplinaria de la Universidad se inscribe en su propia naturaleza: el estudio de lo universal es inseparable de la puesta en relación de los campos disciplinarios, buscando lo que se encuentra entre, a través y más allá de todos los campos disciplinarios. (Nicolescu, 1997)

Esto significa que un proyecto de investigación transdisciplinar no se contenta con poner en diálogo a las disciplinas científicas sino que abre el diálogo a los mejores representantes del arte de vivir, de las artes y el quehacer: clásico y populares.

Bibliografía

- * Depraz, N. (2006). *Comprendre la phénoménologie : une pratique concrète*. Paris: Armand Colin
- * Durand, G. (1964). *L'imagination symbolique*. Paris: PUF, 125 p.
- * Durand, G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris: Dunod, 536 p.
- * Eliade, M. (1971). *La nostalgie des origines : méthodologie et histoire des religions*. Paris: Gallimard, 278 p. Eliade, M. (1971).
- * Freire Vieira, P. (2003). "Éducation pour l'écodéveloppement au Brésil : promesses et incertitudes". *Éducation Relative à l'Environnement, Vol.4, pp. 57-75*. Le Moigne, J. L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris: PUF, *Que-sais-je?*, 125 p.
- * Maturana, H., et Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris: Addison-Wesley, 255 p.



- * Morin, E. (1983). *"Peut-on concevoir une science de l'autonomie ?"*
- * Dans Pierre Dumouchel & J.-P. Dupuy (Eds.), *L'Auto-organisation* (pp. 557). Paris: Seuil.
- * 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., et Keirn, A. B. (1996). *Terre patrie*. Paris: Seuil,
- * 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.
- * Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil, Morin, E. (2005).
- * Morin, E., et Keirn, A. B. (1996). *Terre patrie*. Paris: Seuil,
- * 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. (1996). *La transdisciplinarité*. Monaco: Éditions du Rocher, 232 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>
- * Nicolescu, B. (2005). *Transdisciplinarité past, present and future*. CIRET, communication au second congrès mondial de la transdisciplinarité, Vitoria Brésil, 2005.
- * 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*.
- * Paul, P., et Pineau, G. (Eds.). (2005). *Transdisciplinarité et formation*. Paris: L'Harmattan, 218 p.
- * 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.
- * Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck, 286 p.
- * Varela, F., Thompson, E., et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Seuil, 380 p.
- * Wunenburger, J.-J. (1989). *La raison contradictoire, Sciences et philosophies modernes : la pensée du complexe*. Paris: Albin Michel.
- * Zimmerman, E. L. (2005). *"Savoir environnemental : épistémologie, rationalité et dialogue de savoirs. enjeux et défis pour l'éducation"*. Dans L. Sauvé, I. Orellana & É. V. Steenbergh (Eds.), *Éducation et environnement : un croisement des savoirs* (pp. 49-65). Montréal: ACFAS.





Un modelo tansdisciplinario para la universidad. Marco filosófico (1a. parte)

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



El Modelo

Por: Ana Cecilia Espinosa Martínez y Claudia Tamariz García¹

"Educar es formar hombres libres"
(Ideario del C.E.U.Arkos)

Apreciado lector, hemos compartido con usted en artículos anteriores lo que para las autoras integra el Marco Epistemológico de un Modelo Educativo Transdisciplinario para la Universidad. Es tiempo ahora de explicitar aquellas reflexiones que conforman el Marco Filosófico de dicho modelo, el cual incluye en sus líneas generales los fines y funciones de la universidad transdisciplinaria, el papel de la universidad en la sociedad, el tipo de hombre a formar y los aprendizajes fundamentales de la formación. Por cuestiones de espacio, decidimos dividir el texto en dos secciones y presentar a usted en esta primera parte los fines y funciones que, a nuestro juicio, debe perseguir la universidad transdisciplinaria dejando para una segunda oportunidad los temas sobre el aprendizaje y el perfil de hombre a formar.

Fines y Funciones de la Universidad Transdisciplinaria

I. Fines de la Universidad

La universidad transdisciplinaria tiene como finalidad la formación de aquél que pasa por sus aulas, en dos sentidos: uno que abarca la dimensión personal y otro que toca su dimensión social.

La universidad busca no sólo formar profesionistas y científicos, sino ante todo personas.

Es la cultura la creación humana que ha marcado la distancia entre el hombre y el resto de la vida animal. Ella no sólo le ha permitido al hombre elaborar complejos entornos sociales en los que se desenvuelve, sino que también hace posible el desenvolvimiento de sus potencialidades intelectuales, morales, estéticas... ,en una palabra, espirituales, que le acercan al ideal que hemos labrado como meta del desarrollo humano.

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

El hombre universitario encontrará la satisfacción y el placer del desarrollo personal. Con una educación universitaria transdisciplinaria que no se limite a los saberes específicos de una disciplina, continuará la búsqueda sin fin de su realización como ser humano.

Esta característica manifiesta aquella finalidad de la educación que ya comentamos: la de la formación integral del ser humano, el desarrollo de todas sus capacidades, que le permitirán crecer como individuo y hacer crecer a su sociedad y a su cultura.

La formación de un individuo como eterno buscador de su crecimiento espiritual no puede soslayar el autoconocimiento y el planteamiento de las preguntas fundamentales de la existencia y una universidad que se pretenda transdisciplinaria no puede, no debe dejar fuera los saberes que buscan dar esas respuestas.

Nosotras asumimos que el conocimiento científico, como modo de conocer dominante en la sociedad moderna, debe estar presente en una universidad transdisciplinaria, pero la ciencia se impone a sí misma límites a su saber, considera como su objeto de estudio aquello cuya existencia puede verificarse objetivamente, sea por medios directos o indirectos (Pérez, 1989), pero a su conocimiento escapa otro tipo de fenómenos y otros cuestionamientos que el hombre se ha planteado desde que es hombre y que le proporcionan sentido a su vida y a su hacer. Por ello decimos, una vez más, que la filosofía y las demás ciencias consideradas humanas deben ser parte de una educación universitaria en tanto la universidad debe estar abierta a lo universal y en tanto estos saberes

¹ 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 transdisciplinaria 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 transdisciplinaria en educación.



buscan la respuesta a los cuestionamientos que la ciencia elude y que le dan al hombre una visión más completa de su ser como persona y le permiten crecer espiritualmente.

Ahora bien, dentro de una educación transdisciplinaria estas disciplinas deben aceptarse como perspectivas parciales de la realidad, como ocurre con las llamadas tradicionalmente científicas, y han de complementarse con la visión de éstas últimas. Por ello es necesario que una universidad transdisciplinaria combata la tradicional oposición entre las ciencias naturales y las humanidades.

Simultáneamente a esta formación personal, debe darse una formación del individuo como ente social. Así, un individuo que se forma como persona en el sentido transdisciplinario es consciente de que sus conocimientos deben no sólo servirle a él, sino a su especie. Esta consciencia es la dimensión social de su formación universitaria.

En tanto el individuo se convierte en poseedor de conocimiento, asume un papel interventor en el mejoramiento de su sociedad como peldaño del objetivo transdisciplinario de desarrollo de la especie, a través del saber. El individuo formado con un sentido transdisciplinario sabrá hacer uso de todos sus dones para la generación y aplicación de conocimientos en la solución de problemas y en la elaboración de propuestas de cambio o mejoramiento de su entorno (natural, laboral, familiar, social...) como parte del desarrollo del género humano.

De esta manera, la finalidad de la formación transdisciplinaria incluye una dimensión individual de enriquecimiento personal y una dimensión social de compromiso para con el enriquecimiento colectivo, como parte fundamental de la evolución del género humano, a través del conocimiento.

II. Funciones de la Universidad

La consecución de los fines de la universidad se realiza a través de la ejecución de una serie de tareas o funciones. En las siguientes líneas describiremos en qué consisten esas funciones, refiriéndonos en ocasiones a la visión tradicional de la universidad, para hacer más claro el sentido que éstas tendrán en una universidad

transdisciplinaria.



A. Una función reproductora

Entendida como reproducción de los saberes que forman parte del acervo cultural de la sociedad, con la doble misión de preservar y permitir la continuidad de la cultura como la "forma de vida" del grupo social y la de socializar a las nuevas generaciones. Esta socialización se lleva a cabo de dos formas: transmitiéndoles los valores, tradiciones, costumbres, conocimientos, formas de comportamiento... aceptados por la sociedad e inculcándoles los conocimientos que requerirán para insertarse en ella como entes productivos que contribuyan a mantener las estructuras sociales, políticas y económicas establecidas.

A lo largo del trabajo hemos venido respaldando la tesis de que el ser humano dio un salto radical en su historia evolutiva, en el momento en que crea cultura como una forma complementaria a la evolución biológica, y que ese elemento nuevo, la cultura, fue posible en gran parte gracias a la naturaleza social del hombre, pues es en la sociedad que la cultura se acumula, se enriquece y se transmite a las nuevas generaciones. Igualmente afirmamos, dentro de la definición de educación, que ésta se constituyó como el principal mecanismo social de transmisión de los saberes, costumbres, tradiciones, creencias, valores e ideales del grupo, esto es, de su cultura, con ese doble fin de socialización y preservación del grupo social.

En este contexto, no es de extrañar que la educación superior, como cúspide de la educación formal, tenga entre sus funciones esa difusión y enseñanza de los



conocimientos que ha desarrollado el grupo social y que su finalidad sea, por un lado, preservar el bagaje de información cultural para garantizar la continuidad del cuerpo social y de su "forma de vida" y, por otro lado, asegurar la incorporación de las nuevas generaciones socializadas y aptas para desempeñar una función dentro del complejo social y, particularmente, dentro de la estructura económica de la sociedad, esto es, para desempeñar un trabajo.

Pero en el seno de las sociedades modernas y especialmente a partir de que el *modo de conocer científico* y su aplicación -la tecnología- han empezado a jugar un papel fundamental en el aspecto productivo del complejo social, llegando incluso a determinar una estratificación ocupacional con base en el grado de conocimientos de los individuos al establecer una enorme distancia entre el trabajo calificado y el no calificado, la educación universitaria ha asumido también un papel fundamental en la determinación del *status* económico y social de los individuos y como mecanismo de movilidad social dentro de la estructura.

Desde una visión transdisciplinaria, la función de reproducción de la universidad se conserva, en tanto se trata de la difusión de los conocimientos guardados en el seno de la sociedad así como de la enseñanza de aquellos saberes concretos que requerirán los alumnos para desempeñar una función productiva; sin embargo, tales conocimientos deberán adquirir una dimensión diferente.

Si el bagaje de saberes creados por la cultura occidental ha sido, hasta ahora, generado y transmitido bajo una única visión respaldada por el paradigma clásico de las ciencias como dominios fragmentados, independientes y autosuficientes, esto es, bajo una única dimensión de disciplinariedad, en una universidad revestida con un sentido transdisciplinario estos saberes no se diluirán en un sólo conocimiento que abarque todo lo producido y que sea enseñado a todos los alumnos por igual, sino que en cada disciplina la universidad deberá abrirse y abrir las mentes de los futuros profesionistas y científicos a una visión totalizadora desde la cual se enmarque la disciplina de su elección.

Ello implica concientizarlos de los límites de su disciplina, de que ésta no es absoluta ni suficiente para

comprender la realidad que les rodea y adaptarse a ella; de que les será preciso, en múltiples ocasiones, acercarse a otras áreas del conocimiento para multireferenciar su objeto de estudio, aceptando sus puntos de vista y completando con ellos la visión que tiene su propia disciplina; que tendrán, continuamente que subir y bajar desde una visión particularizada a una totalizadora, sin estatizarse en alguna de las dos.

En este sentido, podemos decir que la función reproductora de una universidad transdisciplinaria incluye un rompimiento de paradigmas y la creación de una nueva cultura del conocimiento donde éste se perciba como uno, forzado por las necesidades a ser muchos. Y para ello deberá transmitir, como parte fundamental de ese bagaje cultural, la nueva cosmovisión transdisciplinaria de la ciencia, fundamentada en el nuevo paradigma científico que ya hemos explicado.

En tanto la universidad conciba, y haga concebir a los agentes que participan en ella, que el universo es uno, complejo, dinámico, dialéctico, multireferencial y complementario y susceptible de aprehenderse con tales características por una mente que trabaja igualmente en forma integral, es factible formar profesionistas y científicos disciplinarios con un sentido transdisciplinar.

Aún más, la universidad transdisciplinaria como reproductora del legado cultural de la sociedad pero con un sentido totalizador, debe transmitir no sólo los conocimientos científicos sino todos aquellos saberes que han acompañado al hombre desde la primera vez que se preguntó acerca del mundo. Es decir, debe enriquecer a los alumnos con las visiones de modos de conocer distintos, como el arte, la filosofía, la sabiduría popular, la religión... saberes que no sólo benefician a su cultura, sino también a su persona.

Para la universidad tradicional la socialización de los individuos no busca únicamente garantizar la conservación y continuidad de la cultura, sino también la preservación de estructuras económicas y sociales desiguales, en otras palabras, es un medio de difusión de la ideología dominante. Es en este sentido que numerosos autores ven la reproducción, como función de la universidad, como un elemento negativo.



Pero dentro de una universidad transdisciplinaria, el formar a los alumnos con una visión holística de su mundo debe permitirles descubrir la ideología oculta detrás de los discursos que acompañan el conocimiento. Debe formarles un sentido crítico que sea el tamiz a través del cual analicen las estructuras sociales de su entorno, lo que les permitirá ejercer una praxis transformadora sobre él.



Por ello, para nosotras la función reproductora de la universidad no conlleva un sentido peyorativo, pues se trata únicamente de la reproducción de los saberes guardados en el seno de la sociedad, cuyo fin es preservarla.

B. Una función generadora de conocimiento

El complemento de una función de reproducción de conocimientos es la producción de los mismos.

Se trata de construir nuevo saber a partir del ya existente con el fin inmediato de comprender mejor y de una manera más profunda y, a la vez, totalizadora, el mundo, con miras a que tal conocimiento tenga a futuro una aplicación positiva.

Como ya hemos esbozado, la producción de conocimiento en una universidad transdisciplinaria debe combinar la investigación disciplinaria en campos aislados del saber con espacios de investigación conjunta que busquen la integración del conocimiento en visiones totalizadoras, de tal manera que se consiga una profundización en sectores delimitados de la realidad, a la vez que una visión de conjunto que contextualice los saberes fragmentados.

Dentro de la investigación disciplinaria debe haber apertura para pedir la colaboración de otros campos del saber cuando haga falta una visión multireferencial del

objeto de estudio, pero independientemente de la participación de otras áreas de conocimiento, la investigación desde la disciplinariedad debe mantener una perspectiva holística, contextualizando continuamente sus producciones en el ámbito de la totalidad.

Hemos hablado de la producción de conocimiento en el terreno científico y tecnológico, pero la universidad transdisciplinaria también debe abrirse a integrar en la generación de estos conocimientos visiones filosóficas y humanistas en general, que le den un sentido más integrador a los saberes y que guíen su aplicación.

Los conocimientos científicos y tecnológicos han desentrañado gran parte de los misterios del mundo, desde el origen del universo hasta el genoma humano, y han puesto en las manos del hombre posibilidades tangibles de modificar radicalmente su mundo, al grado de casi llevarlo a la destrucción. Pero estos saberes se plantean como neutrales, como indiferentes ante sus posibilidades creativas o destructivas, y una educación desde un sentido transdisciplinario no puede permitir tal neutralidad, debe obligar al individuo a cuestionarse a sí mismo y lo que está haciendo con sus conocimientos, por ello, debe abrirle las puertas a saberes filosóficos que den respuesta al sentido de la vida humana y que guíen el quehacer instrumental del hombre.

C. Una función social

La función social de la universidad transdisciplinaria tiene dos vertientes:

- * Un papel interventor en el complejo social, como institución.
- * Un papel en la formación de los individuos como agentes de transformación social.
- * Como institución

Como institución social estamos de acuerdo con Juan Manuel Piña en que la universidad debe asumir una postura crítica hacia su propio quehacer y hacia el resto de las estructuras sociales (Piña, 1996).

La universidad, como dice este autor, debe cuestionarlo todo, desde los conocimientos y prácticas académicas que genera en su interior, así como el impacto que estas

² Esto es parte del elemento de reflexión que implica la transdisciplinariedad.



tienen en el conglomerado social, hasta las instituciones, ideas, funciones, estructuras, ideología, formas de explotación del entorno... que constituyen el medio en el que está inserta **2**.

Este cuestionamiento interno y externo debe ir más allá, con propuestas de solución a los problemas e incluso, como su misión más importante, la formulación de sistemas sociales alternativos que pugnen porque la sociedad se convierta en un entorno generoso para el desarrollo material y humano de todos los que viven en ella, en base a un respeto y convivencia sana con la naturaleza, como el medio ambiente básico del ser humano y sus sistemas sociales.

En este punto retomamos el sentido teleológico de la visión transdisciplinar, al afirmar que la acción de la institución universitaria, como conservación, generación, enseñanza y difusión de conocimientos, así como de formación de individuos, debe integrarse en función de un objetivo de beneficio para el planeta.



Actualmente, los conocimientos han sido el elemento que fractura a la sociedad en dos grupos, colocando a los que lo poseen en una posición de privilegio y poder con respecto a quienes no acceden a él, abriendo cada vez más la brecha que una sociedad estratificada en base a su estructura económica, de por sí ha establecido. En cambio, una universidad transdisciplinaria busca que el saber, en lugar de acrecentar, reduzca la distancia entre los sectores de la sociedad, que se utilice el conocimiento en la búsqueda de alternativas a una sociedad desigual e injusta. Busca proponer modelos de sociedad donde el desarrollo de los hombres sea igualitario, respetando las diferencias individuales, pero

también respetando el entorno natural gracias al cual el ser humano puede desarrollarse como ente social y como persona.

** Como formadora de agentes de cambio social.*

Por otra parte, la función social de la universidad es la generación de agentes de cambio, conscientes de su realidad natural y social, de su papel como poseedores del conocimiento y del objetivo que han de perseguir como individuos transdisciplinarios.

La universidad debe desarrollar en sus egresados, tanto una conciencia natural de respeto al entorno y de responsabilidad hacia su conservación, como una conciencia social de pertenencia a un grupo, por cuyo bienestar debe luchar.

El individuo que egresa de una universidad transdisciplinaria, en tanto posee una visión amplia e integral del mundo, comprende que el escenario social del ser humano no puede escindirse de su escenario natural, por mucho que la tecnología lo haya alejado, aparentemente, de él.

El hombre transdisciplinario es un hombre que recobra el sentido sagrado de la naturaleza, que ve al entorno natural como su hogar y al resto de las criaturas vivas que lo habitan como sus compañeros de planeta. Que comprende que no podemos seguir concibiendo al mundo natural como un mundo "para nosotros" al que se puede manejar y explotar al antojo humano, que no poseemos un título de propiedad sobre él y que, como criaturas biológicas que hemos desarrollado la conciencia y la inteligencia, somos responsables de su conservación porque su supervivencia es la nuestra, de modo que debemos encontrar formas nuevas de convivir con él.

Por otra parte, dentro de la formación del individuo como ente transformador, debe incluirse el desarrollo de una conciencia social, esto es, la aceptación de que no está solo en el mundo, de que forma parte de una colectividad de la cual obtiene sus oportunidades de desarrollo y a la cual tiene que entregar el producto de su formación, para enriquecerla y llevarla a mejores niveles de vida.



El hombre educado con una formación transdisciplinaria ha de entender que sus conocimientos no son su patrimonio individual, es una herencia que la colectividad le hace para enriquecerle como persona, pero también para ponerlos a disposición de las necesidades de la comunidad. Tiene que asumirse como un agente de transformación.



Un individuo transdisciplinario debe evitar el individualismo y fomentar el altruismo; inhibir la competencia como directriz de la acción y suplirla por acciones cooperativas y solidarias; eliminar las actitudes de pasividad e indiferencia ante los problemas sociales y naturales, por una práctica comprometida y responsable; acabar con el dogmatismo y los prejuicios a cambio de la tolerancia y la apertura; evitar la inercia de pensamiento y acción y adoptar una postura ofensiva que conlleve ideas creativas e innovadoras; sustituir el miedo al cambio por la conciencia del dinamismo del mundo y la consiguiente disposición a experimentar lo nuevo, suplir el conformismo por una *praxis transformadora*.

De lo anterior se deduce que, cuando hablamos de que

una de las funciones de la universidad es la adaptación plena de la persona a la sociedad -su socialización-, no significa conseguir su desintegración como individuo en aras de ésta o de los intereses particulares que la manejan y mucho menos su sumisión total al ente social.

Adaptarse a la sociedad es integrarse a ella sin perderse en ella, una pérdida que podría suponer el estancamiento de la evolución cultural y la "desaparición" del ser humano como valor fundamental en el que debe fincarse nuestra futura evolución como especie. Recuérdese que la sociedad es sólo un medio que ha encontrado el hombre para sobrevivir y avanzar en su proceso evolutivo, por tanto éste no debe ser rebasado por aquella. Por ello, adaptarse a la sociedad precisa mantener la individualidad, una individualidad que permite mirar a la sociedad con ojos críticos, aceptar sus logros pero también detectar sus fallas y buscar soluciones, adaptarse a la sociedad es buscar su perfeccionamiento como entorno idóneo para el desarrollo de la especie, por ello esta adaptación implica una acción sobre ella, una praxis transformadora.

Bibliografía:

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





Taller piloto transdisciplinario Arkos. Su objetivo.

Por: Lic. Blanca Rodríguez Juárez



El Artículo

Por: Blanca Rodríguez Juárez¹

***"Se trata de armar en cada mente
el combate vital para la lucidez."***

(Egar Morin)

¿Cuál es el objetivo común del Taller Piloto Transdisciplinario Arkos?

El pasado 03 de Enero del año 2007, profesores y estudiantes de la Universidad iniciamos el Taller Piloto Transdisciplinario, con el objetivo de incorporar una pedagogía transdisciplinaria a nuestra casa de estudios, que nos permitiera valorar la diversidad de nuestras prácticas, así como encontrar la unidad de lo diverso en ellas (Espinosa, 2007). Un proyecto sin duda alguna trascendental, en el cual el resultado tendría que ser el mejoramiento en la práctica docente y la distinción de la Universidad como una Institución con un modelo educativo transdisciplinario.

En el taller, cada participante registraría en un diario todas las reflexiones que surgieran durante el mismo o a partir de éste, de modo que estuviera en posibilidad de generar un ensayo sobre su experiencia en él; en mérito de lo anterior, a continuación me permito plasmar mis vivencias y ganancias, esperando sean de interés para Usted amable lector.

Nuestra primera encomienda fue presentarnos, ya que aunque todos nos conocíamos por lo menos de vista, algunos de nosotros solo habíamos intercambiado un breve saludo, esto me hizo reflexionar, ya que en mi caso tengo cerca de seis años prestando mis servicios como docente en la Universidad y sólo había intercambiado un par de frases con algunos de mis compañeros ahí presentes, mi primera ganancia fue empezar a conocer e interactuar con un grupo fascinante de personas que estaban unidas por un objetivo común: la educación.



La mecánica de trabajo durante el taller, se hizo formando subgrupos integrados con profesores y estudiantes (generalmente éramos tres), que estaríamos trabajando sobre un texto determinado, dialogando e intercambiando ideas.

Uno de los ejercicios que más me gustó fue la dinámica de líneas paralelas, que consiste en hacer dos filas de personas que quedan una frente a la otra, en la cual la primera fila comparte con el resto de los miembros del taller sus impresiones, la fila se va recorriendo hasta que se llega con la primer persona con la que compartiste tu pensamiento; posteriormente, le toca a la otra fila. Uno de los temas que abordamos fue aquel que versaba sobre lo que significaba ser transdisciplinario desde nuestra profesión, carrera o disciplina y lo que nos quedaba claro sobre la transdiscipliniedad. Al finalizar todas las sesiones cada integrante disponía de 5 minutos para reflexionar y escribir sobre algo nuevo que aprendió, una nueva idea que le surgió, algo que le pareció interesante o algo que descubrió en la sesión.



Desde las primeras sesiones, los integrantes del taller externábamos nuestras ideas respecto de diversos temas, siendo uno de los más importantes el de la labor docente, me llamó mucho la atención el comentario que hizo el Ingeniero Eduardo Espinosa acerca de que los profesores generen conciencia plena de la responsabilidad que implica ser maestro, así como un compromiso ético y moral con nuestros educandos. De forma personal, algo que aprendí es la apertura que tenemos que observar con nuestros alumnos con respecto a su pensamiento y a mostrar tolerancia cuando éste no coincida con el nuestro. El escuchar diversidad de ideas fue sumamente enriquecedor, porque cada uno de nosotros tenía su propia perspectiva y algo que aportar en cada sesión.

Durante el Taller realizamos diversas lecturas, la que más me gusto fue la del libro "Los siete saberes de la educación del futuro", de Edgar Morin; de la lectura me di cuenta que podemos establecer vínculos con personas que tienen una formación académica distinta y que el diálogo siempre se puede generar, que es importante que en las Instituciones Educativas se aborden problemáticas de tipo social y que

¹ Blanca Rodríguez Juárez es Licenciada en Derecho por el Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara. Es Coordinadora de la Licenciatura en Derecho en el Centro de Estudios Universitarios Arkos, donde funge también como catedrática. Es miembro del Taller Transdisciplinario Arkos. Fue miembro del Círculo de Calidad Docente de la misma universidad.



todos nos involucremos para poder resolverlas, ya que de alguna u otra manera nos conciernen. Los miembros del taller asumimos la importancia de empezar a generar un verdadero cambio en los sistemas de enseñanza, en donde los individuos nos demos cuenta que formamos parte de un todo y que el todo forma parte de nosotros, de esta forma tendremos profesionistas sensibles a todo lo que acontece a su alrededor con una visión humanista que les permita ser capaces de enfrentar los retos del futuro, como señala el Maestro Morin "Se trata de armar en cada mente el combate vital para la lucidez". (Morin, 2000: 13).

En ese orden de ideas, también dialogamos acerca de enseñar la condición humana, tema en el cual el Maestro Morin puntualiza que los seres humanos somos a la vez físicos, biológicos, síquicos, culturales, sociales e históricos, que somos una unidad compleja desintegrada en la educación especializante a través de las disciplinas y hemos quedado un tanto imposibilitados para aprender lo que significa ser humano, resaltando la necesidad de restaurarla para que cada persona desde donde se encuentre tome conocimiento y conciencia de su identidad compleja y de su identidad común a todos sus congéneres. La sesión en la que comentamos acerca del tema, fue muy emotiva ya que comprendimos que somos seres planetarios que tenemos una gran responsabilidad para con la raza humana, no permitir su degradación y mucho menos su extinción. A ese respecto, creo que los profesores no solo deberíamos enseñar matemáticas, literatura, biología o química, sino que también deberíamos de vez en cuando enseñar la condición humana, es decir, preguntarnos y preguntar a nuestros alumnos cuál es nuestra situación en el mundo y hacia dónde vamos.

Bajo esa panorámica, me gustaría compartir una de las reflexiones individuales que escribí en una de las sesiones del taller, en la cual se refleja la enseñanza que me dejó la lectura del libro "Los Siete Saberes para la Educación del Futuro", la cual transcribo literalmente: "Aprendí que debemos tener conciencia y sentido planetario, que nos une el mismo destino. Que somos tripulantes de un mismo barco y que si permitimos que se hunda nos hundimos con él. El día de hoy me gustó mucho la sesión ya que siento un cambio que se opera en mi interior, ahora me siento parte de un todo y sé que formo parte de una especie que tiene grandes posibilidades de permanecer sobre la faz de la tierra, siempre y cuando asuma la responsabilidad de que compartimos el mismo destino". Cabe mencionar, que mis compañeros del taller expresaron opiniones similares, fue significativo saber que compartimos una verdadera preocupación por los problemas que aquejan a nuestro planeta, y que coincidimos que puede generarse conciencia y acciones a partir de una educación transdisciplinaria.

Quiero mencionar que en las sesiones del taller, siempre conversábamos de temas muy interesantes y tratando de ser imparciales en nuestras opiniones; por eso me encantó participar ya que estuve frente a personas dispuestas a escuchar mi pensamiento o mis preocupaciones, sin

criticarme o discriminarme por no expresarme 'adecuadamente'; ahí estábamos alumnos, profesores, directivos, profesionistas con distintas formaciones - abogados, filósofos, matemáticos, contadores, administradores, comunicólogos- de igual a igual, como verdaderos compañeros de cruzada, nadie por encima de nadie, simplemente un grupo de personas que quieren que este mundo funcione mejor. En ese contexto, me queda claro que la Transdisciplinariedad nos permite aprender a pensar, a dialogar y lo más importante, a conocernos a nosotros mismos, planteándonos una nueva forma de comunicación entre las disciplinas; la meta es obtener un carácter complementario y no contradictorio, invitándonos a la reflexión y al análisis pero de una manera sensible e incluyente.

En mis andanzas por el Taller, aprendí que la transdisciplinariedad va entre las disciplinas, a través y más allá de éstas, permitiendo al ser humano una racionalidad abierta y una visión más amplia de las cosas sin caer en formulismos excesivos, permitiéndole la comprensión del mundo. Finalmente, participar en el Taller Transdisciplinario me permitió descubrir que existen otros "locos idealistas" como yo, que están dispuestos a entrar en acción para que las cosas en el planeta marchen mejor y que su herramienta para lograrlo es la educación, pero aquella que logre que el ser humano pueda trascender. Bajo esa perspectiva me parece que el objetivo del taller sí se cumplió, ¿adivine qué?, ¡Nos volvimos transdisciplinarios!.



Bibliografía

- * Edgar, Morin (2000) Los siete saberes para la educación del futuro. El umbral, UNESCO. París.
- * Freitas, Lima, Edgar Morin y Basarab Nicolescu (1994) Carta de la Transdisciplinariedad. Arrábida, Potugal.
- * Tamariz Claudia y Ana Cecilia Espinosa Martínez (2007) La inter y la transdisciplinariedad como tendencias integradoras del conocimiento 2ª. Parte. Revista Visión Docente Con Ciencia. No. 34. Enero-Febrero. Centro de Estudios Universitarios Arkos. México. p.16-29.
- * Reflexiones del Taller Transdisciplinario Arkos (2007)



Las relaciones de poder en el aula universitaria. (1a. parte)

Por: Mtra. Zulay Pereyra Pérez



El Análisis

Por: Zulay Pereyra Pérez¹

“La vida no es la adaptación de circunstancias internas a circunstancias externas, sino el deseo de poder que, trabajando desde dentro, incorpora y somete más y más aquello que está 'afuera'”

(Nietzsche)

Introducción

Acercarse al análisis de temas referidos al campo educativo, constituye un factor importante, dado que la educación conlleva un ámbito social y político que se ve reflejado en lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en las relaciones que se establecen en la institución educativa, ya que la educación como tal, responde a un contexto social e histórico determinado. La escuela, como señala Araya (2003), está configurada para desarrollar procesos de socialización incorporando los significados y símbolos culturales prevalecientes en la cultura y es posible suponer que algo parecido suceda en las universidades.

Incursionar concretamente en el tema de las relaciones de poder en el aula universitaria, se conforma en un punto de interés por clarificar un ámbito en el cual me desempeño como docente. Mucho se ha escrito sobre las dinámicas de aula en primaria y secundaria abordando no sólo asuntos cognitivos sino también afectivos. No obstante lo dicho, se ha dado más énfasis, en el contexto universitario, al análisis de los planes de estudio, los perfiles docentes y el manejo de contenidos específicos, aunque ha de destacarse que en los últimos años ha ido creciendo el interés por abocarse a la exploración de temáticas que involucran contenidos relacionales y afectivos en ese campo. Por otra parte, los estudios realizados mediante la incorporación de la categoría analítica de género, han dado luz sobre otro ángulo de las relaciones humanas, que permite acercarse con otros ojos a las dinámicas vividas en las instituciones educativas, que como reflejo de las dinámicas sociales, son también importantes de analizar.

Es mediante las relaciones que cada sexo se convierte en

¹ Zulay Pereyra Pérez es Licenciada en Psicología por la Universidad de Costa Rica. Es Maestra en Psicología por esa misma universidad en la que funge como catedrática. Ha colaborado en diferentes institutos y centros de investigación de ese país.

el producto de un trabajo construido socialmente. Parece existir, en la base de las diferencias sociales, un presupuesto que retoma las diferencias biológicas entre los sexos sobre el cual se ha ido estructurando toda la diferenciación que ha dado lugar a la supremacía del hombre sobre la mujer, aspecto que también denota asimetría y un espacio para las relaciones de poder. Por otra parte, hay asimetrías entre los sexos en casi todas las culturas y en sus instituciones, las cuales generalmente son reflejo de los comportamientos y actitudes que en el ámbito social se desarrollan.



Resulta interesante incursionar en la visión de los autores que abordan el tema de las relaciones de poder y tratar de visualizarlas en el ámbito universitario. Queda



clara la existencia de relaciones de poder en las distintas sociedades y las repercusiones de las mismas en las diferentes estructuras sociales, dentro de las cuales no pueden dejarse por fuera los sistemas educativos.

En el aula universitaria existen interacciones y es esperable que éstas, como reflejo de los comportamientos sociales, estén marcadas también por relaciones de poder. Señala Carrasco (s.f.) que en la docencia universitaria, al trabajarse con personas, se asume también que participan en ese juego interactivo las emociones tanto de profesores como de alumnos en una búsqueda del adecuado desarrollo humano. De igual manera, argumenta que no todos los docentes llegan a esa profesión con claros motivos por su elección profesional, de modo que sus actitudes se reflejan en su trabajo de aula, lo que hace que se provoquen reacciones determinadas que condicionan el ambiente de aprendizaje. Recordar que la función docente tiene como objetivo importante el aprendizaje del estudiante, condiciona la ética profesional y de trabajo. Carrasco, (s. f.) argumenta que cuando los alumnos aprecian a un profesor preocupado por sus aprendizajes, esto les genera un fuerte deseo por aprender, promoviendo una actitud responsable, comprometida y honesta en relación al trabajo.

Bajo la premisa de que existen interacciones entre profesores y estudiantes que determinan el clima de aula, propicio o no, para el aprendizaje y, en el entendido de que en esas interacciones se explicitan relaciones de poder, que bien pueden ser positivas o negativas, se desarrollan a continuación algunas concepciones acerca del poder y sus repercusiones en el ámbito educativo. Vale resaltar que la práctica educativa se constituye en una fuerza social que bien puede mantener o cambiar la configuración social y en esa línea, el comportamiento de profesores y alumnos puede hacer la diferencia.

Poder y relaciones en el aula

Es interesante revisar algunas conceptualizaciones acerca del poder y tratar de establecer la relación de éste con las interacciones vividas en las aulas, especialmente en las universitarias. Es imposible acercarse al análisis de las relaciones de poder, sin incursionar también en el tema de género, por ello se retoman a continuación los planteamientos de algunos/as autores/as.

En los primeros análisis sobre el poder, es posible destacar la posición de Nietzsche (citado por D'Ambrosio, 2007), para quien el poder era entendido en un amplio sentido, no solo como una fuerza de dominación, sino también como un impulso que activaba la satisfacción de procesos fundamentales de la vida (*conquista sexual, búsqueda de riqueza, entre otros*). Para este autor, la vida implica un deseo de poder que nace al interior de la persona y busca someter lo que está fuera de ella.

Plantean Ortner y Whitehead (1996), que el estudio de las relaciones de poder y oportunidad, lleva también implícito acercarse al estudio del género. De igual manera Beauvoir (1987), argumenta que se ha de atender la idea básica, de que tanto hombres como mujeres, han de ser considerados esencialmente como seres humanos y, desde esa perspectiva, recordar que ambos están insertos dentro de un contexto determinado.

Por otra parte, Scott (1996, p. 330), plantea que "(...) el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexo, el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder"; agrega como elementos del género los símbolos y mitos, los conceptos normativos, las instituciones y organizaciones sociales y la identidad.

La categoría analítica de género está en función del mundo social y en ese sentido, tal como lo señala Araya (2003), hace referencia también a una serie de instituciones económicas, políticas, sociales y religiosas, mediante las cuales se producen los códigos culturales que condicionan el comportamiento de hombres y mujeres.

Es posible pues señalar, que la categoría analítica de género es una herramienta con la que se cuenta para acercarse al análisis de la desigualdad entre los sexos, a las condiciones de inequidad en que se ve mayoritariamente sometida la mujer. Es, por tanto, una categoría que permite analizar, las relaciones sociales y las condiciones en que éstas se desarrollan, y tratar de buscar opciones de mayor igualdad. Permite el acercamiento al análisis de las diferencias sexuales, su interpretación y comprensión desde una perspectiva no



sólo biológica, sino también cultural y social. El concepto de poder, está entonces permeado de esa perspectiva de género que es importante retomar y que los autores citados muy bien han contextualizado.

Los significados que en una sociedad se asignan a los diferentes eventos que en ella se desarrollan, son teñidos por los intereses y el orden social establecido en ella, de modo que los conceptos y apreciaciones sobre los sexos, la sexualidad y la reproducción se ven influenciados transversalmente por las conceptualizaciones imperantes, fortalecidas por las estructuras sociales, los procesos de socialización, la familia, las relaciones de poder y las instituciones educativas, que juegan un papel preponderante en los significados y en las actitudes que se desarrollan y perpetúan hacia el género.

En la sociedad se dan relaciones de poder que atraviesan todos los escenarios de la vida humana constituyendo un cuerpo social. Aunque se puede hacer un análisis del poder desde el nivel macro de la sociedad, es con el concepto de poder en cada relación, donde se ve la importancia de incursionar en su estudio desde las prácticas reales y efectivas en los actos que en el diario vivir protagoniza la persona. Ifrán (s.f.) indica que desde la perspectiva de Foucault, "(...) el poder se genera y materializa en una extensa gama de relaciones interpersonales desde las cuales se eleva hasta constituir estructuras impersonales" (p. 4).

Es posible afirmar entonces, que las relaciones de poder se encuentran en todos los ámbitos en los que nos desenvolvemos, (*trabajo, familia, relaciones con otras personas, relaciones de pareja, entre otras*). Es decir, están presentes tanto en el espacio público como en el privado. Al ser el poder una relación de fuerza, bien puede afectar (*llevar implícito el ejercicio del poder*) o ser afectada (provocar la capacidad de resistencia) (Espinosa, comunicación personal, 2007).

Foucault (citado por Ifrán, s.f.) define el poder como una relación, y por tanto, con presencia en todos los contextos de la vida. Señala el autor que el poder tiene dos perspectivas, a saber: una que reprime y otra que produce, tanto efectos de verdad como saber. Este concepto de poder, llevado al ámbito de la cotidianidad constituye un elemento importante a considerar y es ahí donde se puede ubicar, para su análisis, la categoría de

género como un recurso o herramienta para explicitar el tipo de relaciones de poder que se dan en la vida cotidiana y en el caso particular de este ensayo, en la institución educativa.



Existen dos planos en los cuales se pueden identificar las relaciones de poder: uno referido al campo de las relaciones interpersonales -que no se puede aplicar a la totalidad del grupo- y otro caracterizado por formas institucionalizadas que operan como espacios cerrados - el aula universitaria bien podría ubicarse en este segundo ámbito. En el primer caso, puede identificarse el poder de un individuo sobre otro, pero en el segundo plano se trata del ejercicio del poder de un grupo sobre otro. Es posible así señalar, que para cada uno de esos planos, hay relaciones de poder diferenciadas en cuanto a dinámicas, formas de perpetuación y defensa. De acuerdo al planteamiento de Foucault (citado por Ifrán, s.f.), hay dos esferas en donde se consolidan las prácticas de poder, elaboran su discurso y se legitiman dentro de un tiempo y espacio determinado, éstas son: la ciencia y los elementos integrantes de la cultura (diferencias de género, prácticas discriminatorias, normas y criterios de normalidad).

El poder, como integrante de la cotidianidad, tiene que analizarse dentro de una compleja red de relaciones, con la facultad de definir un cuerpo social. Cuando un grupo social se apodera de los mecanismos que regulan dichas manifestaciones de poder, elaboran una estructura que permite poner en ejecución discursos de verdad que presentan un hecho como natural y bloquean acciones o discursos que lo cuestionen y de cierta manera se establece, una relación entre poder y saber y es desde



esta relación que se llega a interpretar la labor de las instituciones educativas como espacios cerrados. En el sentido señalado, entonces, entramos en el juego de las relaciones de poder y podemos participar de él o estar sometidos a él, así como elaborar mecanismos de reacción al mismo con un objetivo de transformación. Es así como puede señalarse, de acuerdo a Foucault (citado por Espinosa, comunicación personal, 2007), que 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. Agrega Espinosa (2007), que el análisis, la elaboración y el cuestionamiento de las relaciones de poder se transforma en una tarea política incesante.

Las instituciones educativas se suelen constituir en espacios cerrados básicamente destinados a disciplinar, que al funcionar sobre la base de la universalidad manejan un mensaje único, razón por la cual no se puede esperar que su actuar sea neutral, pues existe un interés manifiesto por mantener determinadas formas dentro de un contexto determinado. Por ello Foucault plantea que "(...) la escuela al ejercer el mismo tipo de poder que la fábrica, la cárcel, el cuartel o el hospicio, busca disciplinar el cuerpo y la mente de los individuos para desenvolverse dentro de determinadas coordenadas de poder" (citado por Ifrán, s.f., p. 8). En ese mismo sentido, ejemplifica el autor, que el examen que se aplica en las instituciones educativas es una clara muestra de las estrategias utilizadas por los docentes para reproducir las relaciones de poder que se vivencian en la sociedad. De igual manera, las disciplinas encierran visiones de hombre (*en cuanto ser moral, ser sexuado, aprendiz entre otras*) que se traducen en las prácticas cotidianas de enseñanza.

Ubiratan D'Ambrosio (2007), manifiesta que los seres humanos somos diversos y diferentes uno del otro, y por ello la homogenización es una tarea contraria a la especie humana, y se constituye en un riesgo, porque conlleva el establecimiento de la subordinación y la anulación del otro. Para este autor, una categoría importante para el análisis del comportamiento humano es el poder, entendido en el amplio sentido de organización sobre la cual se fundan familias, sociedades y naciones. Es por medio de los sistemas educativos que las sociedades transmiten valores que sirven de apoyo a las concepciones y comportamientos

que apoyan las estructuras de poder.

Se sostiene en el discurso que los sistemas educativos deben tener como una de sus metas el fortalecimiento de mentes críticas, que promuevan el análisis y sean contestatarios al poder; sin embargo, también tienen esa misión quizá no explícita, de ser entes que permiten mantener las relaciones de poder con que funciona la sociedad y se convierten en instituciones que basan su trabajo en la obediencia. Apunta Subirats (s.f.) que el análisis sobre los sistemas educativos casi siempre cae en el señalamiento de contradicciones acerca de su función, ya sea como reproductor de las relaciones de poder que hay en la sociedad o como formadoras de personas críticas que puedan enfrentar, modificar e incluso transformar la sociedad en un mundo caracterizado por la igualdad más que por las relaciones de poder negativas.

Agrega el autor que el concepto de poder, está muchas veces ligado al de obediencia y en el ámbito educativo esto se suele ver con frecuencia, pero no es algo explícito, suele darse mediante el uso de refuerzos más que de represalias, la forma en que halaguemos a los alumnos, aquellos actos que valoricemos abiertamente, de una u otra manera, están condicionando los comportamientos de los alumnos e insertando valores específicos mediante el trabajo en el aula.



Por eso, cuando se analizan las interacciones entre docentes y estudiantes, vale la pena retomar algunos de los planteamientos acerca de las interacciones humanas y de las relaciones de poder; desde esa perspectiva,

González (1990) señala que, la institución educativa es uno de los medios que influyen en la



temprana adquisición de modelos estereotipados acerca del género. Por ello, enfatiza que si uno de los aspectos centrales del proceso educativo es lograr una sociedad más democrática, entonces las instituciones educativas han de incluir cotidianamente elementos que faciliten la participación social de los ciudadanos y promover una educación no sexista.

Subirats y Brullet (1999) destacan que en el proceso educativo permanecen las discriminaciones hacia la mujer, a pesar de los cambios que ha vivido la sociedad. Argumentan que los sistemas educativos como entes socializadores, juegan un papel en la construcción diferenciada de los géneros, que siguen existiendo aunque sus características hayan variado, pues aunque no se notan diferencias en los resultados académicos de hombres y mujeres, a la hora de insertarse en el mercado laboral se dan efectos discriminatorios.

Por otra parte, Tomé (1999) acota sobre la existencia de formas de discriminación inscritas en los sistemas educativos y plantea que la investigación en ese campo demuestra la existencia de normas discriminatorias explícitas y otras implícitas, denominadas como currículo oculto que mantienen y reproducen formas discriminatorias. En esa línea de pensamiento se destacan a continuación algunos trabajos realizados en el ámbito costarricense, que involucran las temáticas de género y las relaciones de poder.

Araya (2003) manifiesta que aunque la mujer ha accedido a la igualdad formal, en el sistema educativo y fuera de él, continúan dándose formas de discriminación más sutiles a las cuales hay que acercarse y que son manifestaciones sexistas.

Corrales, Delgado, Herrera y Zamora (2004) señalan también que en aulas preescolares costarricenses se identifican comportamientos sexistas en niños y niñas y mencionan la importancia de la labor docente en el cambio paradigmático que se requiere en búsqueda de la equidad de género.

Araya (2004) plantea que se ha de educar en la diferencia y desde la diferencia donde las características humanas como ternura, deseo, solidaridad y raciocinológico sean vistos como necesarios para la supervivencia humana y no como exclusivas de uno u

otro sexo. Este señalamiento tiene un claro objetivo de búsqueda de condiciones no sexistas y equitativas en el ámbito educativo.

Bolaños (2005), en un análisis sobre la función de la universidad desde la perspectiva de género, concibe que las universidades, para responder a los requerimientos de sociedades dinámicas, han de vivir un permanente proceso de transformación y dinamismo. Sin embargo, argumenta que éstas han reproducido los roles estereotipados y sexistas que tiene la sociedad y por tanto también colaboran con el mantenimiento de la estructura social. Por otra parte, Apú, Ledezma y Vega (2006) indican que, en niños y niñas de cinco a seis años que asisten a jardines infantiles públicos costarricenses, se dan nociones sexistas de género, notándose una reproducción de los patrones y prácticas socialmente consideradas apropiadas o no en función del sexo.





Solis (2007), aboga por incorporar en el trabajo de aula prácticas que busquen la igualdad real y argumenta que es esa una opción para disminuir los esquemas discriminatorios con un mayor beneficio para las futuras generaciones.

Por otra parte, Hernández (comunicación personal, 2007) señala que la educación concebida como un fenómeno político, está investido de relaciones de poder, y que las mismas se explicitan desde la categorización que se da a los participantes en dicho proceso, a saber: docente (docto) y estudiante (aprendiz), agrega que "(...) lo cierto es que todavía hablamos de maestros y maestras y de alumnos y alumnas y no de aprendices con diferentes roles, que denotaría un trato más igualitario" (p. 1).

Los autores y autoras mencionados son claros al señalar la estrecha relación entre el entramado social y las dinámicas que se desarrollan en las instituciones educativas, en ese sentido, la educación universitaria no queda exenta de lo dicho. Es posible asumir entonces, que el docente, como un miembro más de la sociedad, está también en su vida permeado por las experiencias, conocimientos y las repercusiones de relaciones de poder y, por tanto, es esperable también que éste asuma una determinada posición ante las interacciones que establece con los/as estudiantes en el salón de clase.

Subirats y Bruller (1999) plantean que en la institución educativa el discurso pedagógico es el que define las reglas esenciales que determinan las relaciones en el aula, así como "(...) las presencias y ausencias de relación, las referencias y los silencios respecto de los conocimientos, las cualificaciones de lo que es y no es conocimiento, y de lo que puede o no ser dicho" (p. 199). Para ellas, los sistemas educativos se identifican como universales y promotores de igualdad formal de los individuos ante la ley y con relación a las instituciones, es por ello que las instituciones educativas al presentarse como universales, legitiman el orden social.

El docente, con su actuar, transmite valores y demuestra actitudes en función del género. Esto no siempre lo puede modificar, excepto si se propone lograrlo mediante el apoyo de determinadas metodologías que busquen la democratización de la educación y la equidad. Apunta Gore (1999) que el poder del docente

siempre estará mediado por las relaciones de clase, raza y género (y demás creaciones sociales), razón por la cual es importante acercarse a su comprensión para la toma de conciencia del docente acerca de su labor profesional. En ese mismo sentido, Ellsworth (1999) indica que, para intervenir las prácticas de poder en el aula es necesario averiguar cómo operan, e indagar con qué efectos y contradicciones se viven en las aulas.



Diversos autores señalan que desde la perspectiva de Foucault, las instituciones educativas formales, se constituyen en aparatos disciplinadores de la sociedad, y como la mayor parte de las personas pasan por ellos, podría entonces afirmarse que en todas las personas permanecen las huellas dejadas por las instituciones educativas.

Pérez (2002) plantea que la vida del aula, al igual que la de cualquier grupo humano o institución social, es el ámbito en el cual se establecen interacciones, en las que implícita o tácitamente se intercambian ideas, valores e intereses diferentes e incluso contradictorios.

En busca de contrastar esos planteamientos teóricos, con las concepciones y experiencias en las dinámicas reales del aula universitaria, he recurrido a la recopilación de perspectivas de docentes 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 ellos, mostraré a ustedes algunas conclusiones primarias en torno al tema de las relaciones de poder en el aula. Los resultados de las recopilaciones citadas y las conclusiones finales de este



ensayo, serán presentados en la segunda parte de este artículo.

Referencias:

- * Apú, S; Ledezma, G. y Vega, M. (2006). Nociones de género de los niños y las niñas de cinco a seis años en un Jardín Infantil Público. Tesis no publicada. Heredia: Universidad Nacional.
- * Araya, S. (2003). Relaciones sexistas en la educación. Revista Educación de la Universidad de Costa Rica 27. (1) pp 41-52
- * Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. En: Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" Volumen 4, Número 2,
- * Bolaños, C. (2005). La calidad universitaria desde la perspectiva de género. En: Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". Volumen 5, Número Especial.
- * Carrasco, A. (2005). La dimensión emocional en la relación profesor-alumno.
- * Corrales, L; Delgado, M; Herrera, C y Zamora, J. (2004). Sexismo en el aula preescolar: perspectiva de niños y niñas de 5 a 6 años. Seminario de Graduación. Heredia: Universidad Nacional.
- * De Beauvoir, Simone (2000). El segundo sexo. Editorial Sudamericana. Argentina. Título del original en francés *Le deuxième sexe* (1949).
- * 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.
- * D'Ambrosio, Ubiratan (2006) Conocimiento y valores humanos. Revista Visión Docente Con-Ciencia. N° 35. México: CEUArkos.
- * D'Ambrosio, Ubiratan (2007) Educação para a paz. Disponible en : <http://www.sociologia.org.br/tex/educacaoparaapaz.htm>
- * Espinosa, Ana Cecilia (2007, comunicación personal, Foro III). El poder según Foucault. Disponible en: Foro III, curso Educación y Género. www.uned.ac.cr/microcampus/
- * González, M. (1990). El sexismo en la educación. La discriminación cotidiana. 1° edición. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- * 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)
- * Hernández, D. (2007, comunicación personal. Foro III). Relaciones de poder en Educación. Disponible en: Foro III, curso Educación y Género. www.uned.ac.cr/microcampus/
- * Ifrán, D. (s.f.). Michael Foucault. Disponible en : <http://www.monografias.com/trabajos12/foucuno/foucuno.shtml>
- * Ortner, S. y Whitehead, H. (1996) Indagaciones acerca de los significados sexuales. En: Lamas Marta (comp.) El género: la construcción cultural de la diferencia sexual, PUEG/UNAM, México. pp.127-180.
- * 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.
- * Scott, Joan (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas Marta (comp.) El género: la construcción cultural de la diferencia sexual, PUEG/UNAM, México. pp. 265-302.
- * Solís, Y. (2007). Propuesta metodológica para fomentar la igualdad de género en el aula escolar. Revista EDUCARE. N° X. PP.103-124.
- * Subirats, M. y Brullet, C. (1999). Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En Belausteguigoitia, M., Mingo, A. Géneros Prófugos. Feminismo y educación. México: Programa Universitario de Estudios de Género- Paidós pp.189-224.



Acto académico diciembre 2007

Por: Ing. Alejandra Espinosa Martínez

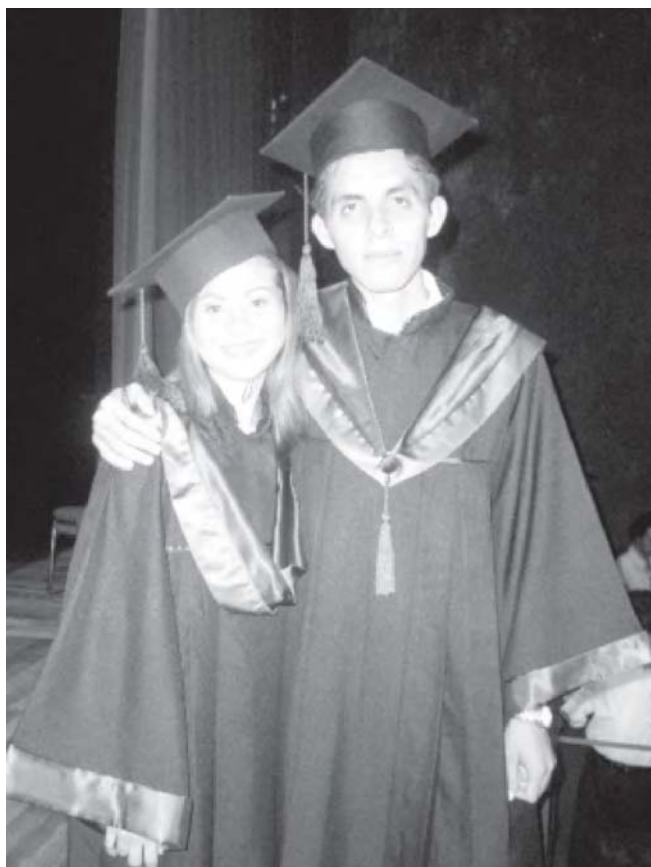


El Evento

Por: Ing. Alejandra Espinosa Martínez ¹

"Las universidades de hoy deben apostar a entregar al universo profesionistas con visiones más abiertas y globales, agentes de cambio en las sociedades del futuro, seres conscientes de su importancia y de la importancia de los demás, los verdaderos profetas de lo que algunos se empeñan en denominar la educación del futuro, y los humanizadores de la humanidad siguiente"

(Ángel Armando)



El pasado 21 de Diciembre de 2007, el Centro de Estudios Universitarios Arkos, entregó a la sociedad vallartense la XI Generación de Licenciados en Ciencias de la Comunicación

durante la Ceremonia de Graduación realizada en el Auditorio CECATUR donde los egresados estuvieron acompañados de autoridades escolares, profesores, familiares y amigos.

El programa inició con la entrega de los reconocimientos a los mejores maestros, recibiendo dicha distinción la Lic. Jezabel Casella Peyrot y el Lic. Omar Villarreal Salas, ambos profesores fueron elegidos por los estudiantes por su compromiso y dedicación en la formación de seres humanos integrales. Asimismo, se reconoció el desempeño académico de Ángel Armando Martínez Solís, quien gracias a su entrega y perseverancia recibió el diploma como mejor estudiante de esta generación.

Posteriormente, el padrino de la Generación 2004-2007, Lic. Omar Villarreal Salas dirigió un emotivo mensaje a los egresados: "La relación que hemos tejido con ustedes, y me refiero a toda la comunidad que como universidad constituimos, es mucho más profunda y humana; y va más allá de los límites que generalmente demarcan las relaciones entre maestros, alumnos y administrativos en una universidad... Por eso la culminación de su formación universitaria, que hoy conmemoramos, no es un privilegio sino una responsabilidad, en el sentido de dar respuesta a todo aquello que desde el mundo y desde la vida nos increpa, nos interroga, nos urge a resolver. Dar respuesta al niño hambriento, dar respuesta al abandono y al olvido, pero también a la naturaleza de la que formamos parte...", igualmente agradeció la distinción de haber sido elegido como padrino y finalmente dio lectura al mensaje que el Lic. Carlos Scheel Martín, coordinador de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, envió a los estudiantes: "A lo largo de estos años que he compartido con ustedes, hemos podido avanzar juntos en la construcción de un nuevo modelo educativo para la Universidad.

¹ Alejandra Romina Espinosa Martínez es Ing. Bioquímica con especialidad en Biotecnología por el Instituto Tecnológico de Celaya, es catedrático en el área de matemáticas en el Centro de Estudios Universitarios Arkos, donde funge también como Asistente de Dirección y miembro de la Academia de Matemáticas e informática.



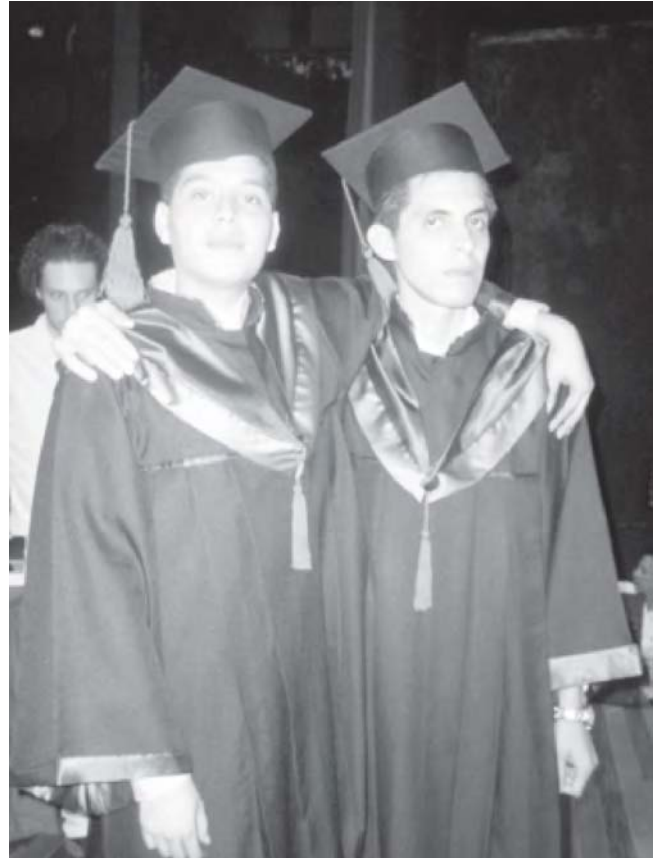
Un modelo en el que lo importante es el trabajo participativo, y en el que las relaciones maestro alumno pueden convertirse en una colaboración efectiva en la construcción del conocimiento. Considero que su generación es un parteaguas en la historia de la carrera. Los felicito por ser quienes son, y por estar concretando este paso en sus vidas como profesionales y como seres humanos. Ojalá que la formación recibida en Arkos logre que nuestra sociedad cuente con elementos propositivos, que la hagan ser más justa, y más humana."

Acto seguido, se nombró a cada uno de los egresados, quienes se aproximaron al estrado a recibir su constancia de terminación de estudios de mano de las personalidades del presidium.

Durante el acto, los cuatro egresados hicieron también uso de la palabra para expresar agradecimientos, vivencias y emociones hacia sus seres queridos, hacia sus profesores y compañeros, y hacia su *alma mater*.

En primer término Libertad Rodríguez agradeció a su familia por el apoyo incondicional, a sus compañeros por el tiempo compartido, y a sus profesores por los consejos brindados. Más tarde Isdel Tacuba con su crítico estilo enunció: "le debo a la vida esa oportunidad que me brindó para conocer personas verdaderamente valiosas, compañeros que jamás olvidaré, amigos comunicólogos revolucionarios y hermanos del tiempo que disfrutamos... A partir de hoy puedo expresar que la poesía ya no es la misma sin la pluma melancólica de mi compañero Armando, el hip-hop ha dejado de ser un movimiento criminal gracias a Víctor y su rima social, y he podido comprender porqué las mujeres tienen zapatos y bolsas de todos colores y sabores gracias a tres mujeres: una de ellas es Libertad, quién se cuidó de nunca salir de moda durante más de tres años de convivencia universitaria ¡Por eso, en mi tierra y con mi gente, le declaro la guerra a la mediocridad y

a la ignorancia; le declaro la guerra a la guerra misma y a la represión militar. Así está escrito en la filosofía de la institución que hoy me mira egresar: Educar es formar hombres libres.



Víctor Méndez, por su parte expresó: "...ahora vivo aquel sueño que pensé se había terminado, ahora me doy cuenta de que siempre estuve despierto y que sólo toqué la realidad mientras vivía en el engaño, ahora siento el aire y me doy cuenta de que en realidad pasan los años, de que sólo hay aprendizaje y no daños y que estoy en paz, después de todo lo que ha pasado... aprendí a encontrar mi lugar entre tantos extraños, aprendí que la verdad no se vive por el miedo que tenemos a sentirnos como humanos..."

Por último Armando Martínez después de un sentido mensaje dio lectura a una poesía que



escribió con motivo de la culminación de sus estudios:

*Con los párpados vestidos de ilusión
las palmas preñadas de memorias
prendida al corazón extraña emoción
efilo en busca de nuevas glorias*

*Canta mi boca inmortal gratitud
A quien hizo posible este presente;
Es poseso el ocaso de gran virtud,
La esperanza de aurora diferente*



Finalmente en representación del Ing. Eduardo Espinosa, Director General de este Centro de Estudios, la M.C.E. Ana Cecilia Espinosa Martínez, subdirectora Académica, dirigió emotivas palabras a Libertad, Víctor, Armando e Isdel hablándoles sobre la libertad: "empiezo a ser libre de verdad, con libertad interior o creativa, cuando tengo fuerza de voluntad para desprenderme del apego a las gratificaciones inmediatas, sobrevuelo mi vida y elijo en virtud del ideal trascendente de la unidad, del esfuerzo de la perseverancia, del tesón, del amor, de honestidad, del respeto, de la igualdad, de justicia, aunque sea exigente y sacrificado. Entonces me veo libre, no de las normas vistas como trabas, sino libre para crear las relaciones de encuentro a las que me veo llamado por mi condición de persona... Ustedes jóvenes egresados han hecho una elección y han ejercido su libertad, decidieron hacer a un lado las gratificaciones inmediatas y recorrer el camino arduo. Han decidido vencer las barreras de la ignorancia invirtiendo en su educación, significando su persona, lo cual les lleva a un grado elevado de existencia del que por siempre serán responsables, pero que también les hará felices y verdaderos hombres...





De izquierda a derecha

Por: Isdel Tacuba Pillado



El Comentario

Por: Isdel Tacuba Pillado¹

Estimado lector, quiero agradecer ampliamente todo el apoyo que han brindando a este humilde servidor a través de la atención que prestan bimestralmente a este espacio. Gracias a usted seguiré teniendo esta columna aunque ya no esté estudiando en el CEU Arkos. Muchas gracias por la aceptación y como dice "chente": mientras ustedes no dejen de aplaudir, yo no dejo de cantar, ¡jarreeee machooooos!

Esta vez presento un artículo que espero sea de su agrado:

"La condena izquierdista"

Cero y van dos

México es un país lleno de magia, de grandeza cultural y de una creciente democracia aunque ésta forme parte solamente del discurso electoral. Desde 1988 se perfilaba uno de los cambios de transición democrática más destacables a nivel internacional, era la gran caída del imperio priísta que perdía frente a una oposición cansada de los abusos, la marginación, la represión y todo eso que trae consigo el avance y desarrollo neoliberal. Haciendo uso de sus facultades y amplia experiencia, el sistema burocrático de aquel entonces, manipulaba las elecciones para darle el triunfo a Carlos Salinas de Gortari, quien despojaba de la silla presidencial al vencedor Cuauhtémoc Cárdenas. Era el inicio de una faceta distinta para el país, era un difícil comienzo para un gobierno que carecía de fundamento legítimo pero era respaldado por toda la maquinaria burocrática. En este sentido, se optó por utilizar una serie de recursos que facilitarían el "triunfo" del priísmo sobre la izquierda de finales de los 80's:

* Manipulación de los comicios electorales

* Desaparición de votos a favor de la oposición

* Corrupción en todos los niveles

México estaba dividido en dos grandes bloques, la izquierda y la mega-derecha, en la cual

comenzaban a convivir algunos miembros de oposición. Los panistas se perfilaban más hacia los intereses priístas, tras puertas cerradas; las negociaciones se llevaron a cabo, excluyendo al movimiento Cardenista, quienes llegaron tarde a la repartición, pues Diego Fernández de Cevallos, panista de "hueso colorado", daba fuertes declaraciones en apoyo a Salinas de Gortari, el bloque se estaba formando de manera conspiratoria; El PRI y El PAN en contra del actual PRD. Con un panorama nacional teñido por las marchas masivas sobre las principales ciudades del país, lo inesperado estaba por suceder, Cárdenas fue invitado a las negociaciones y cedió ante la imposibilidad de defender su triunfo de manera equitativa, la silla presidencial quedó en manos de un régimen usurpador encabezado por Carlos Salinas de Gortari, en tanto, Cárdenas se quedaba con el Distrito Federal por tiempo indefinido y el PAN, hacía una alianza con Salinas de Gortari que se consolidaría años más tarde, donde un gobierno panista llegaría a la silla presidencial apoyado por sectores priístas y dividiendo a los panistas en pequeñas células ideológicas, sin ningún peso fuerte para hacer frente a las "tarugadas y tonterías" bautizadas como Foxilandia.

En ese mismo año 1988, ocurrieron una serie de sucesos impulsados por las más altas esferas del poder nacional mexicano, por ejemplo, accidentalmente se incendió el inmueble donde estaban las boletas electorales y se imposibilitó cualquier probabilidad de hacer un "voto por voto", el triunfo se le iba de las manos de manera desleal a una oposición que venía en creciente batalla pero que estaba lejos de alcanzar la gloria por los candados que la "monarquía" priísta había sembrado, un sistema completamente corrupto y manipulable a su antojo, pero que ya no respondía a las necesidades sociales de una población desesperada y olvidada. El Sur mexicano estaba - como está hoy- en pobreza extrema, los programas de desarrollo social no daban resultados y los descalabros inflacionarios causaban

¹ 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.



constantemente el malestar tanto de las células empresariales como de los círculos sociales. Los medios de comunicación: televisoras y radiofusoras principalmente, expresaban públicamente su aceptación al gobierno que llegaba con la firme ilusión de ver respuesta ante sus intereses, una especie de alianza EMPRESARIAL-PANISTA-PRIÍSTA, tomaba las riendas del país. La izquierda perdía poco a poco sus fuerzas para luchar y decidió quedarse con el DF para emprender desde esa trinchera, un movimiento encabezado por acciones semi-socialistas que, con el tiempo, recibieron el título de populismo.

Para legitimar y buscar la aceptación popular, el entonces presidente Carlos Salinas de Gortari, ponía en marcha un gran programa mercadológico que lo hacía ver cerca de las masas, buscando generar una imagen popular y a esto se le sumó el famoso programa de SOLIDARIDAD, que marcaría años más tarde importantes avances en el desarrollo del país, aunque estos logros solamente tenían cabida dentro de un pequeño escenario: en lo democrático y burocrático México estaba lejos de superar los grandes vicios de la corrupción, así como el argumento de DEMOCRACIA, que se veía limitado al ámbito electoral, una democracia participativa no tenía lugar, como tampoco lo tiene ahora y ya han pasado 20 años.

En 1994 llegó al poder Ernesto Zedillo Ponce de León, una persona con un bajo perfil político pero muy allegado a Salinas de Gortari, fue el elegido tras llevarse a cabo el asesinato de Luis Donaldo Colosio, quien ideológicamente tenía más de perredista que de priísta, quizá ese fue el motivo para hacerle desaparecer de la contienda electoral, pues se convirtió en una amenaza para los intereses defendidos por la extrema derecha y la izquierda derechista (círculos "opositores" que se perfilaban lentamente hacia esa corriente). A menos de un año, el victorioso Zedillo hacía gala de su nula retórica para anunciar una devaluación provocada por la sobre evaluación del peso mexicano frente al dólar, una gran crisis nacional frenó los pocos logros en materia económica y social, pero se recurrió a un recurso para el rescate de la banca nacional, el llamado Fobaproa, que entre otras cosas, obligaría

a todos los mexicanos a pagar eternamente una deuda que no habían contraído, todo esto en beneficio de los banqueros y las altas cúpulas empresariales; los legisladores de todos los círculos políticos apostaban a sus intereses y les fue muy bien, entre ellos, el ahora presidente de México, Felipe Calderón Hinojosa. La alianza PRI-PAN volvía a hacer acto de presencia en los escenarios públicos, pero se consumaría en el año 2000, cuando una corriente clásica del PRI, entregó la silla presidencial al panista Vicente Fox Quesada, quien en ese entonces, era más derechista que opositor.

Aún así, los medios de comunicación decidieron inyectarle un romanticismo a esta historia, maquillándola como una auténtica transición democrática, el cambio que sacaría al país de la pobreza y resolvería el problema de Chiapas en 15 minutos. El movimiento chiapaneco que surgiera para robarse la atención en la década de los 90's mientras las cúpulas empresariales y políticas repartían el país en pequeños pedazos. Un movimiento social que fue drásticamente reprimido por una gran movilización militar; indígenas que se levantaron en armas para que se reconociera su existencia y les tomaran en cuenta dentro de la agencia nacional, pero esto... tampoco sucedió. Rápidamente, algunos priístas se desplazaron a los círculos panistas, y algunos perredistas se volvieron priístas. El "cambio democrático" generado por el gobierno de Fox, provocó una gran inestabilidad política, social y económica, las fuerzas políticas se desplazaban hacia lugares más seguros, persiguiendo los privilegios que sólo la alta burocracia puede ofrecer. El equipo de trabajo de Fox estaba lleno de cercanos amigos de Salinas de Gortari, sus más grandes e influyentes asesores eran reciclados del gobierno salinista que mantenía el poder del país sin el consentimiento de gran parte de los priístas, pero que además, formalizaba una alianza en contra de Roberto Madrazo, apoyándose en la maestra Elba Esther Gordillo, protagonistas que decidirían las elecciones del 2006 de una manera poco ortodoxa y con los mismos tintes del '88. La historia se volvió a repetir. La única forma lógica de



entender el porqué a través de la historia la única oposición que ha logrado tener la silla presidencial es el PAN, es pensando en una alianza estratégica entre ciertos sectores del panismo clásico y el priísmo "dinosaurio".

Con Andrés Manuel López Obrador al frente, la oposición por fin miraba una segunda oportunidad clara de victoria, era el "gallo" perfecto para llevarse el triunfo en las elecciones del 2006, pero este personaje, no solamente era rechazado por la ultra derecha, sino incluso, algunos círculos del perredismo (que habían hecho alianza con el PRI Y EL PAN), lo descalificaban públicamente.

Las elecciones del 2006 han sido las más complejas y difíciles que ha tenido el país, pero que presumiblemente se le atribuyó un grado de transparencia, puesto ciegamente en el papel de los consejeros del IFE, dirigidos por Carlos Ugalde.

Este consejo, encargado de transparentar el proceso electoral del 2006, era visto como se le mira al IFAI: un órgano descentralizado y autónomo pero estaba muy lejos de convertirse en tal cosa. Al igual que los representantes del Instituto Federal de Acceso a la Información (IFAI), eran elegidos y propuestos por el Ejecutivo Federal, lo cual los convierte, irremediablemente, en aliados de éste para los fines que les convenga. La autonomía queda reducida a un simple discurso, y así fue. Los métodos comúnmente utilizados, son los mismos que se utilizaron en las elecciones de 1988, donde una vez más, se le arrebató el triunfo al PRD, un partido de oposición:

- * Se quemaron boletas
- * Se inventaron votos (los muertos votaron)
- * Se desaparecieron boletas electorales

Y además de todo esto, el presidente de la república, Vicente Fox Quesada, quien había sido presidente desde el año 2000 y también proveniente de un partido de "oposición" (PAN), echó a andar la maquinaria burocrática haciendo descalificaciones a los candidatos que competían contra el de su partido. Era común ver a este personaje haciendo propaganda política a favor de los intereses de su partido. Frases como "diga no al tabasquismo", dicha con esa gracia que tiene el sentido del humor campirano, lograron posicionarse en los medios de

comunicación que parecían perder el interés por las cosas interesantes; negociando una Ley exclusiva que respondía a sus intereses, se volvieron mudos, sordos y... Todo esto con la intención de proteger lo que según ellos era más importante, no figurando en la lista la Democracia, la Justicia, ni tampoco la paz social. Descalificaciones, insultos, ofensas, fueron los asuntos más televisados pero en el fondo se olvidaron, las políticas públicas, las propuestas, los modelos económicos y la sociedad se aisló de este ejercicio. Recurriendo a la estrategia diseñada por el aliado de Hittler, Goebels, quien dijo alguna vez que "una mentira repetida el número suficiente de veces, se convierte en verdad". Un arma fascista al alcance de los panistas que hacían fiesta agrediendo al representante del PRD, Andrés Manuel López Obrador. También se hizo un pleno uso de las encuestas como creadores del imaginario público, en ellas, todos eran ganadores, no había perdedores. Pero el desenlace estaba muy lejos de suceder, tan es así que a más de un año de haberse llevado a cabo las elecciones, todavía sigue habiendo un fuerte desplazamiento de ciudadanos que siguen en la firme intención de hacer valer su voto... un sueño guajiro lo tiene cualquiera, pero vale la pena intentar.

No cabe duda que el Estado está en decadencia y lejos de responder a los principios para las cuales fue creado, protector de los intereses soberanos, dista mucho de la realidad y podemos tacharle de lo siguiente:

- * Desleal
- * Prepotente
- * Incompetente
- * Asesino
- * Represor

¿Dónde están los ladrones?

Título de un disco de la cantante colombiana Shakira. ¿Dónde están los ladrones? Es la pregunta que los ciudadanos nos hacemos todos los días cuando miramos a los políticos gastando nuestro dinero, enriqueciéndose ilícitamente, impunemente "mamando la chichi" del erario público.

En esta ocasión no hay espacio para hacer una conclusión, no valdrá la pena.



C.E.U. Arkos

Años
Educando



PUERTO VALLARTA, JALISCO
"Educar es formar Hombres Libres"

Reserva: 04-2007-072416515700-102