

Raúl Homero López Espinosa,* Leticia Rodríguez Audirac**

Un acercamiento a la visión sistémica de temas transversales y su papel en el Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana

An approach to the systemic vision of cross-cutting issues and their role in the Educational Model of the Veracruzana University

Abstract | The Educational Model (ME) of the Universidad Veracruzana (UV) focuses on the comprehensive education of students. It considers three axes that structure it: theoretical, heuristic, and axiological. In the 2013-2017 administration, a comprehensive evaluation of the ME was carried out, which yielded a series of recommendations. One of them is to strengthen the integral formation and, specifically, the axiological axis. Among the institutional measures that contribute to this recommendation is the Transverse Program, which aims to incorporate, under a systemic vision, the transversal issues: interculturality, gender, sustainability, internationalization, inclusion, health promotion, human rights and justice, and art-creativity, in university functions. The systemic vision seeks to transcend the simplistic and reductionist view of university problems characterized by their complexity and, in particular, the fragmentation that prevails between the Teacher's academy and the administration and between the transversal issues. The Transverse strategy to achieve its purpose is based on dialogue and is specified in the communities of inquiry. This paper shows how these communities, developed with different groups within the UV, promote a systemic vision around transversal issues, and how this enriches the comprehensive formation proposed in the ME.

Keywords | Educational model, comprehensive formation, systemic vision, transversal issues, communities of inquiry.

Resumen | El Modelo Educativo (ME) de la Universidad Veracruzana (UV) se centra en la formación integral del estudiantado. Cuenta con tres ejes que lo estructuran: teórico, heurís-

Recibido: 15 de octubre de 2018.

Aceptado: 18 de octubre 2019.

* Universidad Veracruzana. Licenciado y maestro en filosofía, doctor en literatura hispanoamericana.

** Universidad Veracruzana. Licenciada en pedagogía, maestra en administración de organizaciones educativas.

Correos electrónicos: homero_1_e@hotmail.com | lerodriguez@uv.mx

López Espinosa, Raúl Homero, Leticia Rodríguez Audirac. «Un acercamiento a la visión sistémica de temas transversales y su papel en el Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana» *Interdisciplina* 8, n° 21 (mayo-agosto 2020): 137-160.

doi: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2020.21.75150>

tico y axiológico. En la administración 2013-2017, se realizó una evaluación integral del ME, la cual arrojó una serie de recomendaciones. Una de ellas es fortalecer la formación integral y, en específico, el eje axiológico. Entre las medidas institucionales que contribuyen con esta recomendación, está el Programa Transversa, el cual aspira a incorporar, bajo una visión sistémica, los temas transversales: interculturalidad, género, sustentabilidad, internacionalización, inclusión, promoción de la salud, derechos humanos y justicia y arte-creatividad, en las funciones universitarias. La visión sistémica busca trascender la mirada simplista y reduccionista sobre los problemas universitarios caracterizados por su complejidad y, en particular, la fragmentación que prevalece entre la academia y la administración y entre los temas transversales. La estrategia de Transversa para lograr su propósito se fundamenta en el diálogo y se concreta en las comunidades de indagación. En este trabajo se muestra cómo estas comunidades, desarrolladas con diversos grupos al interior de la UV, promueven una visión sistémica en torno a los temas transversales, y cómo esto enriquece la formación integral planteada en el ME.

Palabras clave | Modelo educativo, formación integral, visión sistémica, temas transversales, comunidades de indagación.

Introducción

LO QUE se presenta en este artículo es una primera sistematización y reflexión en torno a la implementación del Programa Transversa y su contribución al Modelo Educativo (ME) de la Universidad Veracruzana (UV). El Programa surgió por iniciativa de un grupo de académicos y funcionarios, y se inspira en las ideas sobre sistemas de Rolando García y Ludwig von Bertalanffy, por decir algunos, y en la serie de talleres “Metodología sobre la visión sistémica del trabajo institucional”, impartidos en 2014 y 2015, por José Antonio Amozurrutia y Margarita Maass en la UV (Cfr. Transversa 2017a). Transversa partió de la preocupación por la prevaleciente separación en las tareas universitarias, que también caracterizaba los esfuerzos para integrar un conjunto de temas transversales, que se sumaron a la política institucional y se relacionan con los fines de la formación integral de los estudiantes. Así, el problema que a nivel institucional se explicitó con este Programa fue el de la fragmentación. Fragmentación entre la academia y la administración, entre las funciones sustantivas, entre los diversos temas transversales y en el ME. El propósito de este trabajo es mostrar cómo el Programa Transversa, y su promoción de una visión sistémica de temas transversales, puede hacer frente al problema de la fragmentación en el ME y contribuir con la formación integral que este proyecta.

No es nuestra intención y está fuera de nuestro alcance exponer de manera pormenorizada la evaluación integral llevada a cabo sobre el ME entre 2013 y 2017, lo que buscamos es retomar parte de sus resultados que evidencian

el problema mencionado. Los detalles de la evaluación integral pueden consultarse en los informes correspondientes, en los cuales nos apoyamos a lo largo del texto y en artículos como el de Clara Yerena y Elizabeth Ocampo (2016). Dejar en claro el problema de la fragmentación del ME nos permite entender mejor cuál puede ser el rol de un Programa como el de Transversa en la Universidad Veracruzana. Este Programa surge en el terreno de la gestión universitaria. Hoy, es objeto de un proyecto de investigación, pero al inicio fue producto de la observación y reflexión sobre nuestras prácticas, condicionadas, sin duda, por la formación y la trayectoria de cada uno de los participantes del mismo. Nos enfocamos en el lapso transcurrido entre 2013, año en que empezó Transversa, y hasta agosto de 2017, lo cual implica un primer ciclo del Programa que coincide con el cierre formal de la administración universitaria correspondiente. En tal lapso, el respaldo institucional a Transversa fue medular y, por supuesto, influyó en su desenvolvimiento. Muchos de los grupos al interior de la UV a los que se dirigió el Programa eran definidos de acuerdo con una estrategia institucional. Hasta el periodo que nosotros, de manera breve y por espacio, presentamos, Transversa era un Programa embrionario y, en particular, la experiencia de las comunidades de indagación que se comparte aquí, representa un ejercicio incipiente que, a la luz de otros que ocurrieron en 2018 y 2019, cobra nuevos significados que por aquel entonces no percibíamos.

Presentaremos en qué consiste el Programa Transversa, cuáles son sus fundamentos y cuál es su estrategia para incidir en las prácticas universitarias. Vale mencionar que la estrategia se basa en las llamadas comunidades de indagación, un método que proviene, esencialmente, del campo de la filosofía. Veremos cómo desde estas comunidades se puede contribuir con una visión sistémica respecto de la formación integral, que coadyuve en la armonización de los ejes integradores del ME, y que al mismo tiempo favorezca el camino hacia nuevas formas de trabajo que aminoren la fragmentación en las universidades. El fortalecer esta formación y la cohesión entre estos ejes constituye parte de las recomendaciones emitidas por la Comisión evaluadora del ME.

Hemos organizado este trabajo en cinco apartados. El primero expone las principales características del ME. El segundo, los resultados de su evaluación integral, aunque nos centramos en rescatar su vínculo con Transversa. Con este marco, en el tercer apartado explicamos en qué consiste el Programa Transversa y cómo puede aportar a la transformación del ME. El cuarto muestra concretamente cómo a través de la comunidad de indagación se promueve una visión sistémica de temas transversales y se contribuye a armonizar los ejes integradores de aquel. En el último apartado presentamos algunas reflexiones finales.

El Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana

Un par de años después de que la UV obtuvo su autonomía, se impulsó una estrategia para el fortalecimiento académico centrado en el aprendizaje. En 1999, se elaboró la propuesta denominada Nuevo Modelo Educativo. Esta se construyó en un contexto en el cual muchas universidades en el mundo reflexionaron respecto de lo que los cambios sociales demandaban de las instituciones de educación superior por su carácter y función social, momento caracterizado ya tanto por los avances científicos continuos, la velocidad de los cambios tecnológicos, el impacto en las comunicaciones, la acumulación, la transformación y el acceso a la información, la interdependencia entre las diferentes regiones del mundo, los problemas ambientales, la desigualdad, la discriminación, la pobreza, la injusticia, la violencia, la corrupción; conjunto protagonista de lo que se conoce como crisis socioambiental.

La creación del Nuevo Modelo Educativo en la UV no puede explicarse sin los efectos que trajo consigo la obtención de su autonomía. Desligar del gobierno del estado, limitado a seis años, tanto el nombramiento del rector, como la subordinación de cualquier plan y programa institucional, otorgó a la Universidad la posibilidad de proyectar su futuro a largo plazo y emprender procesos de transformación decididos de forma interna.

A los hechos anteriores, se añade la reflexión que venía desarrollándose en la UV sobre el contexto de finales del siglo y su significado para el quehacer de las universidades considerando su función social. En el Plan General de Desarrollo UV 1996-2005, se destaca lo siguiente:

[...] la globalización representa [...] oportunidades y desafíos para el desarrollo nacional [...] las universidades públicas tienen que jugar un doble e importante papel: por una parte, ofrecer respuestas innovadoras a un medio internacional mucho más competitivo, que amenaza nuestra economía y nuestros recursos, y, por otra, tener la capacidad de aprovechar los adelantos tecnológicos, informáticos y académicos que renueven y mejoren la producción de conocimientos, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la movilidad de académicos y estudiantes. (UV 1996).

Reflexiones como esta, que fundamentaba la planeación de los años en que se construyó el Nuevo Modelo Educativo, se consolidaron en el “Programa de Trabajo 1998-2001. Consolidación y Proyección de la Universidad Veracruzana hacia el siglo XXI”, estableciendo como estrategia total, el fortalecimiento académico centrado en el aprendizaje integral, significativo y de por vida. Estas reflexiones y orientaciones que tenían los documentos institucionales estaban influidas por el informe de 1996, de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presentada a la UNESCO. En este se trazaban las pistas para impulsar la transformación de la educación que demandaba el contexto y las posibilidades de cam-

bios que vislumbraba el siglo por iniciar. Del mismo modo, este informe, *Los cuatro pilares de la educación*, propuestos por Jaques Delors, orientaban hacia la necesidad de cambios profundos en los modelos de educación.

Así, la reflexión en la UV buscaba redefinir el papel de la universidad y su pertinencia social, de ahí la importancia del objetivo general y columna del ME: la formación integral y armónica: intelectual, humana, profesional y social. Para ello se propicia que los estudiantes desarrollen procesos educativos informativos y formativos. Los primeros contemplan marcos culturales, académicos y disciplinarios que, en el caso de la educación superior, se traducen en los elementos teórico-conceptuales y metodológicos alrededor de un objeto disciplinar. Los formativos se refieren al desarrollo de habilidades y la integración de valores expresados en actitudes (UV 1999, 36).

El ME se centra en el aprendizaje de los estudiantes para su formación integral, a partir de la articulación equilibrada de tres ejes integradores: teórico, heurístico y axiológico; y apoyado en la transversalidad como la estrategia metodológica principal, para buscar la cohesión de los ejes en toda actividad educativa y el desarrollo de lo intelectual, lo humano, lo profesional y lo social, lo cual debe permear el currículum. De forma complementaria, se propuso la flexibilidad en tiempo, contenido y espacio, y, estructuralmente, se definieron cuatro áreas de formación para todos los planes de estudios: Básica General, Disciplinaria, Terminal y de Elección Libre.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, de la docencia, necesitaban actualizarse. Se definió la figura del tutor académico y la de profesor-tutor como medida para fortalecer la formación integral y moderar la característica de flexibilidad. Dada la complejidad organizacional de la institución, la implantación del ME fue gradual en las diferentes áreas académicas, tomó doce años su incorporación completa. Durante este periodo, el Nuevo Modelo Educativo cambió su nombre por Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).

En la propuesta del Modelo se contempló la necesidad de acompañar su desarrollo con un proceso de evaluación, sin embargo, no se llevó a cabo como tal hasta antes de 2015; pero fue objeto de diversos trabajos de seguimiento para conocer sus avances e implementar acciones para su mejora. En estos, se hicieron evidentes, entre otros problemas, las dificultades para operar la flexibilidad definida en los programas. El análisis de las trayectorias escolares indicaba que a los estudiantes les tomaba más tiempo concluir el plan de estudios porque no tenían posibilidad de cursar las asignaturas de su elección, pues la programación de estas, sus horarios y las secciones que de cada una se requerían estaban limitadas al esquema rígido que antecedió al ME.

Asimismo, se encontró, en el análisis de planes de estudio y programas de asignatura, que en la descripción de los objetivos y de los contenidos se distin-

guían los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos a los que se refería la formación integral, pero no estaba definida la estrategia que los articularía.

Por otro lado, el ME tuvo logros, de los que destacan los siguientes, uno en cuanto a la conclusión de la carrera ya no en condición de pasante con la elaboración y defensa de tesis pendientes y como procesos separados del plan de estudios; ello en virtud de haber integrado al currículum el servicio social y la experiencia recepcional como elementos mejor articulados a todo un proceso formativo. La flexibilidad, favoreció la movilidad al hacer factible el reconocimiento de créditos y la incorporación de asignaturas cursadas en otros campus, en otros programas o en otras universidades, a la trayectoria curricular del estudiante. Con ello, ante un cambio de carrera, se optimizaba en favor del estudiante, el reconocimiento de las materias cursadas en otro plan de estudios. Un logro más fue la inclusión de dos áreas de formación para todos los programas, una básica y general para el desarrollo de habilidades de aprendizaje y comunicación, entre otras el idioma inglés. Otra es el área de elección libre de asignaturas en las que se promovía el aprendizaje en artes, deportes, cuidado de la salud, sustentabilidad, disciplinas de carreras diferentes, idiomas diversos, género, etc. Por último, debe señalarse que la disposición general para que todos los programas de la UV ingresaran al ME, y el direccionamiento que desde la Rectoría se daba para ello, tuvo un sentido más vertical, generando diversas reacciones de resistencia al cambio; gradualmente hubo académicos y directivos que se involucraron y participaron en diversas tareas de transformación, tanto curricular como docente, favoreciendo el avance en la implementación del ME.

Evaluación integral del Modelo Educativo

Como parte de la política institucional, en marzo de 2015, la UV integró una Comisión de expertos para realizar una investigación para valorar el funcionamiento del ME que sustenta los programas de licenciatura. El objetivo central fue: evaluar el grado de congruencia entre los propósitos institucionales, la operatividad y los resultados del ME en la UV para así emitir recomendaciones a fin de transformarlo, de acuerdo con una visión de responsabilidad compartida y en función de las necesidades de una universidad heterogénea. No es la intención, como decíamos al inicio, presentar una exposición exhaustiva sobre esta evaluación integral, solo retomamos de ella lo que nos permite entender mejor el papel que puede tener Transversa en el ME.

La Comisión planteó como fundamentos para esta tarea evaluativa la necesidad de realizar un tejido analítico entre datos cualitativos y cuantitativos, considerar resultados previos y las lecciones aprendidas, ir más allá de la expe-

riencia personal de los diversos actores, abordar de manera integral el contexto institucional con un enfoque evaluativo y ubicar a los estudiantes en el centro de la evaluación.

Por otro lado, la Comisión revisó diversos aspectos del ME, desde los conceptuales hasta los de operación cotidiana, con el propósito de ir a fondo en los diferentes temas que incluye el documento fundacional y las formas en como se abordó, interpretó, reprodujo, operó y evaluó para así elaborar propuestas de mejora. Resultan destacables las premisas de la Comisión cuando declara que: “Para este ejercicio se parte de la convicción fundamental de que la UV debe revisar críticamente su propio discurso, sus propias ideas, afirmaciones y aspiraciones para corregir hasta donde sea posible inconsistencias, ambigüedades, contradicciones y prevenir la autocomplacencia, el ‘exceso de certezas’” (UV 2016, 17). Es, pues, un ejercicio profundo que trata de observar de raíz los problemas reconocidos alrededor de la formulación y operación del ME.

En tal contexto es relevante la afirmación de la Comisión cuando expresa en su *Informe de resultados de los componentes: Formación Integral, Transversalidad y Flexibilidad del Modelo Educativo Integral y Flexible*, que el ME:

[...] adoptó una idea de formación integral recuperada de bibliografía de la época proveniente de autores y organizaciones internacionales, caracterizada por aspirar a formar ciudadanos plenos, holísticamente y para la vida. En este sentido, la idea de integralidad presentada está cargada de expectativas sobre lo humano, lo científico, lo ético. Por ello, la búsqueda de la formación en plenitud, si bien podría parecer loable, también es la marca de un ideal con distintos niveles de posibilidad, considerando las condiciones que suelen rebasar lo que una institución de educación superior puede lograr en el plazo formativo y con los recursos que tiene disponibles para atender a miles de personas de trayectorias disímiles. (UV 2016, 18).

Con esta evaluación integral se hicieron evidentes dinámicas de lo cotidiano que habían pasado inadvertidas. Se señala, por ejemplo, que en el discurso institucional la formación integral fue desplazada por la tarea de atender la flexibilidad, y la responsabilidad sobre aquella fue circunscrita a determinados espacios de trabajo. En ese sentido, durante el tiempo de operación del ME, el objetivo de una formación integral:

[...] perdió precisión y se desplazó como una responsabilidad del área de formación de elección libre [...] sin reconocer que es un compromiso colectivo que incumbe a las comisiones responsables del diseño curricular en cada PE, a los órganos colegiados que revisan los planes y programas educativos, especialmente a la labor docente co-

tidiana, a quienes realizan labores de gestión y a las autoridades en distintos niveles de la estructura universitaria. (UV 2016, 203).

En los resultados de evaluación se asevera:

La formación integral requiere el involucramiento y participación de toda la comunidad universitaria y principalmente un cambio de cultura, mentalidad y práctica que no se ha alcanzado. Para la mayoría de los profesores, la formación integral representó —y sigue representando— un cambio de paradigma pedagógico que pretende incorporar nuevas formas de percibir y actuar su práctica profesional y docente. Para el personal directivo y administrativo el reto principal ha sido reconocer la importancia de la formación integral, aprehenderla y facilitarla. (UV 2016, 191).

En el documento fundacional de 1999 se propuso un abordaje multi, inter y transdisciplinario para trascender hacia una innovadora concepción y organización del conocimiento (Cfr. UV 1999). Desde un análisis propio de los informes de evaluación, se observa una contradicción, pues esta aspiración contrasta, por caso, con la organización curricular en cuatro áreas de formación con nombres específicos que, aun cuando no lo intentaran así, expresan una idea de fragmentación al asignar a cada una de ellas una encomienda específica. Es decir, la organización curricular propuesta contribuye a la idea de que la formación integral no es tarea de todas las áreas y, por lo tanto, no se aborda de forma sistémica. Los evaluadores lo refieren como *desarticulación de las distintas áreas de formación*, explicándolo de la siguiente manera:

Los anteriores cuestionamientos abren la posibilidad de acercarse a la estructura del modelo, misma que al estar diseñada a partir de áreas de formación (Área de Formación Básica —General y de Iniciación a la Disciplina—, Área de Formación Terminal, Área de Formación Electiva y la propia Área de Formación Disciplinar) aluden a una frontera/separación, de manera que en la práctica así se han abordado [...]. (UV 2017, 17).

Del análisis de la formación integral, la transversalidad y la flexibilidad presentado en 2016, la Comisión concluye:

[...] la formación integral no ha permeado en la práctica de todas las áreas de formación del modelo expresadas en los planes de estudio [...] los ejes integradores de la formación no se desarrollan de manera equilibrada y armónica dando menor importancia al eje axiológico. Por lo anterior, los objetivos de este componente se han logrado de manera muy limitada. (UV 2016, 188).

En este sentido, la Comisión evaluadora del ME destaca que es hasta el Plan General de Desarrollo 2025 —ahora 2030— y el Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017, cuando se esboza un ideario axiológico institucional que deberá promoverse en toda entidad académica (Cfr. UV 2016, 42).

De la revisión de los trabajos de evaluación aquí mencionados, subrayamos dos ideas concluyentes para la tarea de transformación del ME: la primera es la necesidad de esclarecer el concepto institucional de formación integral como la principal intención, a partir de una mirada sistémica en los contextos locales y globales, en el marco de la responsabilidad que como universidad pública tiene ante la sociedad. La segunda es que, desde una visión sistémica, se debe reconocer a la UV como una organización compleja que permite a sus diferentes actores asumirse como parte de un todo, a la vez que se distinguen en los diferentes ámbitos de acción que interactúan entre sí y con el exterior, en un entramado de vínculos dentro y fuera del recinto universitario.

El Programa Transversa en la Universidad Veracruzana

El Programa Transversa surgió a partir de una creciente preocupación que, a lo largo de varios años de gestión en la administración universitaria, observa —desde responsabilidades como la Coordinación del ME, la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa y la Secretaría Académica—, las dificultades que existían en las dinámicas de los universitarios, tanto en el ámbito directivo, como en el académico y entre ambos. Los autores de este trabajo, involucrados en tareas de la administración central de la UV, tenían presente las limitaciones en el logro de objetivos y tareas, la dispersión, la duplicidad, el desgaste de esfuerzos, la falta de comunicación, la confrontación de puntos de vista diversos que no dialogaban, y el desconocimiento de las relaciones e implicaciones entre los muchos procesos y elementos que conforman la universidad.

Frente a la responsabilidad de la Secretaría Académica, el funcionamiento del ME y su propósito de una formación integral eran asuntos centrales y prioritarios que se apreciaban en su relación con otros objetivos y tareas en la institución. De esta forma, se reconoce que un conjunto de temas transversales que en la UV se asumieron desde finales de los años noventa, en sus Planes de Desarrollo y Programas de Trabajo, estaban relacionados con el fin de la formación integral del ME, en virtud de su búsqueda por incidir en el desarrollo de actitudes y valores que hicieran de los egresados de la universidad ciudadanos con un desempeño responsable en la participación para solucionar los grandes problemas sociales.

¿Cuál es, pues, el papel del Programa Transversa en el marco dado por el ME y, particularmente, en el de los resultados obtenidos de su evaluación? La res-

puesta no es sencilla. Vale decir, en primer lugar, que Transversa no es una panacea a las dificultades que implica el ME. Desde su origen se advirtió su potencialidad para enriquecerlo, si se desarrollaba de acuerdo con el problema institucional identificado y la visión conceptual planteada, tendría amplias posibilidades de lograrlo. El trabajo de la evaluación del ME y Transversa, por momentos, era en paralelo y, por sus finalidades, siempre mostraban coincidencias que los acercaban para retroalimentarse mutuamente.

El principal aporte de Transversa consiste en fortalecer la concepción de formación integral que pretende alcanzarse en los estudiantes. Se complejiza la formación integral. Primero, se enriquece a partir de la visión sistémica de temas transversales. Segundo, se busca trascender la fractura existente entre los ejes integradores que la componen: teórico, heurístico y axiológico. Y, tercero, Transversa aspira a lograr una mayor coherencia entre el discurso del ME y las prácticas de todos quienes integran la UV, dado que, actualmente, la formación integral está asociada de manera exclusiva con los estudiantes. Y es imposible formar de manera integral si todos aquellos con quienes el estudiantado tendrá contacto en su paso por la universidad —en los procesos de enseñanza aprendizaje, en los trámites académico-administrativos, en la gestión de proyectos, en el desarrollo cultural y deportivo, en general, en su vida cotidiana en las facultades y dependencias—, no muestran correspondencia entre su actuación y los preceptos del ME.

En este contexto, quisiéramos ilustrar mejor, aunque brevemente, qué es Transversa, cómo surgió y cuáles son sus fundamentos para aclarar mejor el porqué de su relación con el ME.

Transversa aspira a hacer permear, bajo una visión sistémica, temas transversales: género, interculturalidad, sustentabilidad, internacionalización, promoción de la salud, inclusión, derechos humanos y justicia y arte-creatividad, en las funciones universitarias. En parte, esto significa entender los temas a partir de sus relaciones, desde los principios y valores que comparten y, con ello, generar estrategias de formación para estudiantes y todo tipo de personal.

El Programa Transversa fue impulsado y coordinado por la Secretaría Académica, e integró las siguientes estructuras responsables de los temas transversales: Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural, Centro de Estudios de Género, Coordinación de la Unidad de Género, Coordinación Universitaria para la Sustentabilidad, Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes, Dirección General de Relaciones Internacionales, Dirección de Actividades Deportivas, Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios, Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa, Defensoría de los Derechos Universitarios, Secretaría de la Rectoría, Dirección General de Vinculación y Dirección General de Difusión Cultural. La intención de la Secretaría Aca-

démica fue convocarlas y proponerles dialogar para conocer lo que hacían cada una y buscar la posibilidad de un trabajo conjunto. Es decir, se intentó explorar una forma distinta en la gestión académico administrativa.

¿Cómo surgió Transversa? De acuerdo con Daniel Mato (2015), vivimos un “clima de época”, las reivindicaciones de los llamados grupos vulnerables: indígenas, mujeres, gais, discapacitados, migrantes, por mencionar algunos, se materializan en convenciones internacionales e innovaciones legislativas que impactan a las instituciones. Las universidades son un ejemplo y la UV no es la excepción, pues se apropió de estas luchas y creó estructuras responsables de sensibilizar a sus miembros sobre diversos problemas de índole humano, como la exclusión, la discriminación, el racismo, la desigualdad, el deterioro ambiental, el consumismo, la enajenación; problemas que trascienden los campos disciplinares y que, por lo tanto, deben ser abordados desde cualquier programa educativo. Son estructuras creadas para reconocer y respetar la diversidad cultural, sexogenérica, la inclusión de personas con discapacidad, promover el cuidado del ambiente y estilos de vida saludables, entre otros valores.

Sin duda, el origen de estas estructuras no se debe únicamente a factores externos. La tradición humanista de la UV facilitó su creación; aunque, el factor externo es determinante. Los sistemas, como el universitario, se modifican principalmente, según Rolando García, por la influencia que ejerce el entorno sobre ellos. O, como sugiere Carlos Iván Moreno: “El ambiente actúa sobre la organización imponiendo límites, influyendo en los resultados y exigiendo su adaptación” (2014, 65).

El problema es que prevalecía una dinámica fragmentada. Para referirnos a la fragmentación en el trabajo en la UV como una condición del problema que aquí exponemos, revisamos los antecedentes que pudieran explicar esta situación y encontramos en el Plan General de Desarrollo 1996-2005 de la UV, las menciones siguientes:

La superposición de estructuras académico-administrativas es producto de la ausencia de una definición explícita de objetivos y estrategias de largo alcance, así como arraigo a esquemas anteriores; situación que generó confusión frecuente en la aplicación de las líneas de autoridad y dependencia, y obstaculizó la integración de los esfuerzos institucionales. (UV 1996, 23).

Ya decíamos párrafos antes, la obtención de la autonomía universitaria posibilitó una planeación de largo alcance, podríamos pensar que antes de ello el crecimiento de la UV y la superposición de estructuras motivaban muchas veces decisiones reactivas y con una mirada acotada a un periodo de seis años. No obstante, más adelante veremos que posterior a la autonomía, no pocas decisio-

nes sobre el crecimiento de la universidad continuaban siendo reactivas y carentes de una mirada sistémica:

El tamaño y la complejidad crecientes de la Institución contribuyeron a fragmentar el quehacer universitario; el aislamiento relativo de los espacios académicos, la ausencia de una comunicación adecuada y la dispersión regional de la Universidad generaron un conjunto de problemas de órdenes académico y administrativo. (UV 1996, 25).

La cita anterior pone énfasis en el problema que aquí abordamos: la fragmentación en el quehacer, el aislamiento, la ausencia de comunicación están presentes en la UV por lo menos en los últimos 22 años. Como señala Burton Clark:

[...] las instituciones de educación superior son percibidas como ejemplos preeminentes de organizaciones débilmente cohesionadas en las que la ambigüedad se deriva, de tecnologías suaves, de tareas fragmentadas y de la continua entrada y salida de sus participantes, así como de la ambigüedad de sus fines (1983, 49).

En la siguiente cita, correspondiente también con el diagnóstico del Plan General de Desarrollo de esos años, se reitera el problema añadiendo las limitaciones al desarrollo académico por no haber la retroalimentación de la interdisciplina:

Respecto de la desarticulación académica, la integración y comunicación inadecuadas entre las diferentes dependencias contribuyeron a que sus problemas —tanto de carácter académico como administrativo o financiero— tiendan a verse también como fragmentados y dispersos. De esta forma, se favorecen las redundancias de recursos y se dificultan las soluciones integrales bajo acciones coherentes y eficaces, y el quehacer académico no se desarrolla al máximo, pues no recibe la retroalimentación que proporcionan la interdisciplina y la integración de funciones y tareas. (UV 1996, 26).

Como puede verse en tales citas del Plan General de Desarrollo, se reconocía, en el año 1996, que las características de la institución y su crecimiento, así como la comunicación inadecuada generaban que el trabajo fuera desarticulado y se duplicaran esfuerzos.

En este contexto, las estructuras encargadas de los temas transversales al interior de la universidad tampoco trascienden el problema de la fragmentación, pues, en 2013, se identificó que trabajaban en fines comunes, pero de manera aislada. Se gestaron y crecieron, en términos generales, como reacción a aquel “clima de época”, sin una política institucional consolidada que indicara cómo

debían actuar por separado y en conjunto. No obstante, este problema va más allá de la organización institucional, también es un problema de índole epistémico: la hiperespecialización mantiene incomunicados los campos del saber y se pierde de vista la realidad como un todo. Nuestra mirada resulta reduccionista y simplista. Por otro lado, la UV tiene su propia complejidad y una historia de crecimiento caótico que comparte con todas las universidades del país, tal como lo explica Eduardo Ibarra (2010). Así, por estas circunstancias, y otras más imposibles de analizar por falta de espacio, resulta complicada la gestación planeada de estas estructuras y subyace una fractura en el modo de concebirlas y operarlas. ¿Cómo, entonces, generar una política para la interacción entre estructuras responsables de temas transversales y para su desenvolvimiento por separado?

El problema de la fragmentación, además, está presente en el ME. No hay una armonía entre los ejes teórico, heurístico y axiológico; tienen un crecimiento dispar y hay poca atención hacia el último, tal como lo muestra la evaluación del ME. ¿Cómo, pues, armonizar estos ejes integradores? En adhesión a esto, desde los primeros análisis de Transversa se advirtió la necesidad de darle más coherencia al discurso del ME a través de la práctica de todos los integrantes de la UV. Necesidad que aparece también, como vimos, en las observaciones dadas por la Comisión evaluadora del ME, cuando refiere al problema de delegar exclusivamente la responsabilidad de la formación integral al área de formación de elección libre, cuando es tarea de todas las áreas y de cualquier actor universitario, sea este parte de la academia o de la administración. Es necesario, pues, involucrar a toda la comunidad universitaria para lograr la formación integral. La pregunta es: ¿cómo hacer, entonces, más coherente el discurso de esta formación con la práctica de los universitarios? Todos estos problemas nos hicieron recordar las palabras de Luis Porter: “Vivimos en un mundo quebrado, roto, separado, disperso, y quizás por ello, algunos sentimos este impulso hacia el encuentro, hacia la exaltación de aquellas partes que yacen separadas y que debemos recuperar, rescatar, integrar” (2004, 4). Y tales cuestionamientos plantean el problema institucional que Transversa advirtió y constituyen, en buena medida, las motivaciones que lo originaron.

La alternativa que plantea Transversa para desafiar este problema se fundamenta en la visión sistémica, la cultura de diálogo, y exige comprenderse en el marco de discusión dado por la interdisciplina (Cfr. Transversa 2017b). En Transversa creemos que el problema de la fragmentación en la UV puede enfrentarse a partir de una visión sistémica. Rolando García (2013) explica que un sistema se compone de elementos interdefinibles, heterogéneos y es no descomponible. Interdefinibles ya que cada elemento del sistema adquiere sentido por su relación con los demás. Heterogéneos porque pertenecen a dominios disciplinares diversos, de ahí el vínculo entre la visión sistémica y la interdisciplina.

No descomponible en cuanto a que no puede tomarse uno de sus elementos y analizarlo por separado, comprender uno trae consigo toda la red de relaciones que entabla con los demás.

Concebir la UV desde dicha perspectiva implica entenderla como un conjunto de elementos interrelacionados entre sí y con el entorno —tener presente la definición que ofrece Ludwig von Bertalanffy (1987) de sistema—. Comprenderla en su complejidad: no podemos tratar un problema de tipo académico sin entender su contraparte administrativa, y viceversa. Comprender un problema de un área académica exige conocer sus repercusiones en el resto y su impacto diferenciado en las regiones. Y, si el fin último es la formación integral de estudiantes, no es posible alcanzarla sin promoverla también en académicos, autoridades, funcionarios, personal de confianza, administrativo, técnico y manual. Es difícil, sino imposible, formar al estudiante sin crear un contexto coherente con lo que se busca lograr.

La cultura de diálogo posibilita construir esta visión sistémica de la UV. A través del diálogo se aprecian las relaciones entre los elementos del sistema. Relaciones es la palabra clave según Bertalanffy (1987) para la comprensión de los sistemas. Si un sistema se compone de elementos que provienen de disciplinas diferentes, se necesita del diálogo entre ellas, de ahí su carácter interdisciplinario. El diálogo, por otra parte, atraviesa los temas transversales. Bien examinado, todos los temas transversales implican la inclusión de un otro excluido históricamente. Y la inclusión es en sentido dialógico: para co-construir con él una nueva visión del mundo, más ética y más resiliente.

El grupo de directivos y responsables de los temas transversales, convocado por la Secretaría Académica originalmente para explorar una posible forma de trabajo basada en la comunicación y en el desarrollo de una visión sistémica, evolucionó a través del desarrollo de una cultura de diálogo, del tejido de relaciones de afectividad y de una difícil pero creciente construcción colaborativa de estrategias, documentos y materiales para la incorporación articulada de los temas transversales en la UV.

El propio grupo definió su denominación como Programa Transversa, asumió la estrategia de diálogo como eje de sus reuniones de trabajo y planteó sus aspiraciones y planes para su desarrollo en la UV. Así, el Programa Transversa fue incluido entre las opciones para la transformación del ME y como parte de los informes de labores 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017, ante el Consejo Universitario General, máximo órgano de autoridad colegiada de esta Universidad, con la finalidad de impulsar tanto las acciones que desde este se construyeran, como la propuesta de multiplicar la dinámica de trabajo basada en la visión sistémica, el diálogo y el trabajo colaborativo en las diversas regiones, dependencias y entidades académicas que conforman la institución.

¿Cómo lograr que esta visión sistémica, la cultura de diálogo y la colaboración disciplinaria confluyan en la UV? ¿A través de qué forma o medios? En Transversa hemos retomado la comunidad de indagación como estrategia para promover la cultura de diálogo y forjar, paulatinamente, una visión compleja de la UV que contribuya, en este caso, a fortalecer al ME y su concepción de formación integral. ¿Cuál, entonces, es el papel de una comunidad de indagación en el marco de la problemática planteada por el ME y su evaluación?

El papel de la comunidad de indagación en los ejes integradores: teórico, heurístico y axiológico

La comunidad de indagación no fue la estrategia inicial implementada por Transversa. Desde finales de 2013 y hasta 2015, la tarea principal del grupo fue el diagnóstico, la concepción y el diseño del proyecto que más tarde llevaría el nombre de Transversa. Los esfuerzos en este periodo se dirigieron a la planeación institucional, es decir, a alimentar tanto el Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017, como los diversos instrumentos de planeación de dependencias y entidades académicas. Hasta este momento, no se había trabajado en la formación de los miembros de la UV, tal como se planteó desde los comienzos de Transversa. Después del par de talleres tomados en 2014 y 2015 con José Antonio Amozurrutia y Margarita Maass, con la serie de reuniones colegiadas sostenidas por el equipo que conformaba Transversa y la redacción de los primeros documentos que enunciaban el horizonte educativo hacia el cual queríamos avanzar, en junio de 2016 se impartieron los primeros dos cursos de formación dirigidos a los coordinadores de academias de las asignaturas o Experiencias Educativas, como les llamamos en la UV, del Área de Formación Básica General (AFBG) y a los coordinadores de tutorías de la región Xalapa.

El camino que tomó Transversa fue, en gran medida, producto de los acuerdos a los que de manera autónoma llegaba el colegiado. No obstante, al ser un proyecto que, recordemos, surge en el terreno de la gestión, algunas de sus acciones estaban orientadas por necesidades institucionales y perspectivas de la alta dirección. Los profesores del AFBG y los coordinadores de tutorías constituían grupos estratégicos para la administración universitaria, pues ellos son quienes tienen el primer contacto con los estudiantes de nuevo ingreso en su proceso formativo y los que gestionan el trabajo de los tutores, los cuales acompañan-asesoran la trayectoria de los estudiantes a lo largo de la licenciatura.

El propósito de estos cursos era sensibilizar a los docentes en las temáticas transversales y su importancia en la formación de cualquier estudiante, con independencia de la licenciatura que cursaran. Por eso se eligió a estos profesores, pues el AFBG se imparte en todas los Programas Educativos de la UV. Entonces,

la intención era definir de manera colegiada en los cursos, entre facilitadores y participantes, estrategias para incorporar los temas transversales en la formación de los estudiantes. En estos cursos —que llevan el nombre: “Formación universitaria integral: Transversa” y que pertenecen al Programa de Formación de Académicos de la UV— se expusieron por parte de especialistas los ocho temas transversales: género, interculturalidad, sustentabilidad, internacionalización, promoción de la salud, inclusión, derechos humanos y justicia y arte-creatividad. Finalmente, se planteó un ejercicio para identificar relaciones entre todos ellos y, a partir de estas, generar propuestas de formación.

Los participantes en la evaluación respectiva del curso, mencionaron, en términos generales que, si la intención del curso era trascender la fragmentación entre los temas transversales, el que cada uno tuviera un espacio para ser expuesto no necesariamente contribuyó con esta intención. Es decir, el curso, en cierto sentido, reproducía las parcelas disciplinarias sin conexión, pues cada especialista ofrecía una charla de su tema, pero no necesariamente establecía el vínculo con los demás. En parte esto era cierto. El objetivo del curso era brindar una base mínima de lo que entenderíamos por cada tema transversal, y qué mejor que la opinión de los especialistas. Con esta base los participantes del curso se encargarían de establecer relaciones entre los temas, e identificar aspectos comunes y diferencias en cuanto a valores y principios. Pero, sin duda, las opiniones de los profesores eran pertinentes y habría que realizar ajustes para las siguientes versiones del curso.

Una circunstancia más que motivó cambios en la estructuración del curso: “Formación universitaria integral: Transversa” fue la advertencia por parte de algunos de los integrantes de Transversa acerca de la dificultad que significaría la impartición de este curso, pues resultaba prácticamente imposible formar con esta estrategia a toda la comunidad universitaria, además de que cada uno de estos miembros tenía sus propias actividades en función de su entidad o dependencia de adscripción. En este contexto, fueron los integrantes de Transversa adscritos a la oficina de la Secretaría Académica quienes asumieron y, hasta la fecha asumen, la impartición de este curso. De acuerdo con la experiencia previa, se propuso el desarrollo de una cultura de diálogo y, en concreto, incorporar la comunidad de indagación como *intento* de trascender la fragmentación entre temas transversales y promover una visión sistémica entre estos.

Si las anteojeras que nos dan las disciplinas fragmentan la realidad, tal como lo indica David Bohm: nuestro pensamiento “separa cosas que no están separadas” (2012, 84), es necesario que los diversos campos del saber dialoguen entre sí; al dialogar se abren sus fronteras, se enriquecen y posibilitan una mirada más amplia, compleja sobre nuestros problemas. Para la promoción de una cultura de diálogo al interior de la UV, Transversa se apoya de lo que Matthew Lipman llama *comunidad de indagación* (Cfr. Ceballos 2008).

La comunidad de indagación es el método para llevar a la práctica el Programa de Filosofía para Niños, propuesto por Lipman (Cfr. Ceballos 2008, 33), el cual, originalmente, está dirigido a niños y jóvenes, desde preescolar hasta bachillerato. Sin duda, lo hecho en Transversa es una apropiación de la comunidad de indagación, pues su enfoque y los principios en los que descansa son aplicables a grupos diversos. La comunidad de indagación estimula el *pensamiento de orden superior*: crítico, creativo y de cuidado; es decir, una formación que, en otros contextos llamaríamos integral: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás, aprender a ser (Delors 1997).

Uno de los fundamentos de la comunidad de indagación es la mayéutica socrática. Sócrates decía, en un sentido metafórico, que había heredado la profesión de su madre, la de comadrona: él era un partero del conocimiento. Ayudaba a que sus interlocutores, a través del diálogo, de la pregunta filosófica, dieran a la luz ideas. Y hurgaba de manera radical hasta el punto de mostrar que, no siempre, sus interlocutores sabían lo que decían saber. Por eso le llamaban tábano, porque resultaba molesto al evidenciar la falta de bases de opiniones incuestionables hasta ese momento; hacía pensar a la gente. Sin duda, hay otros fundamentos en los que descansa la propuesta de Lipman, Vera Waksman y Walter Kohan (2000) hacen un estudio detallado de los mismos. Pero, por ahora nos interesa resaltar la mayéutica socrática.

La comunidad de indagación se funda en el principio del preguntar de manera radical, con la confianza de que la pregunta abre nuestro entendimiento, nos hace pensar, compartir y construir ideas con los demás. De ahí que Transversa la adoptara como medio para promover una cultura de diálogo.

Desde los griegos, el diálogo ha estado vinculado con el pensamiento. Ya lo vimos con Sócrates y aparece claramente en Platón, quien sostiene que el pensamiento es “un diálogo interior y silencioso del alma consigo misma” (2003, 461). Similar idea la encontramos también en filósofos contemporáneos, como Hans-Georg Gadamer; en él, la dialéctica, como arte del preguntar, se asocia con el arte de pensar y el de conversar de manera genuina (Cfr. Gadamer 2003, 444).

Además, el pensamiento originado en el diálogo es más que la suma de ideas individuales. De ahí su cercanía con el paradigma, como lo llama Bertalanffy (1987), del pensamiento sistémico. El *dictum* aristotélico “el todo es más que la suma de sus partes”, afirma Bertalanffy, continúa vigente para entender lo que significa un sistema. El pensamiento que emerge en el diálogo, entonces, constituye una construcción de sentido que no estaba antes de comenzar a dialogar, y que no se limita a la mera adhesión de opiniones dadas por los interlocutores; su interacción posibilita un ensanchamiento innovador de nuestra comprensión. Por eso Bohm señala que el diálogo “hace posible [...] la presencia de una corriente de significado en el seno del grupo, a partir de la cual puede

emerger una nueva comprensión, algo creativo que no se hallaba, en modo alguno, en el momento de partida” (2012, 30).

El que surja en el diálogo una nueva comprensión, ausente en el momento de partida, implica que, en él, al menos, se articulan tres esferas: epistémica, metodológica y ética. Se trata de un diálogo de saberes, esfera epistémica. La construcción de sentido *con* el *otro*, esfera metodológica. Finalmente, en la construcción de sentido *con* el *otro* hay un reconocimiento y respeto de la otredad, esfera ética.

Por eso sostenemos, en primer lugar, que en el diálogo es posible armonizar los ejes integradores: teórico, heurístico y axiológico del ME, porque en él se desarrollan en interacción y se enriquecen mutuamente, y, en segundo lugar, que una alternativa para llevarlo a la práctica es la comunidad de indagación. Veámoslo de manera más concreta.

En una comunidad de indagación es esencial que todos los participantes conformen un círculo. Suele iniciarse con un ejercicio de activación, de tipo cognitivo o incluso, físico, para facilitar el diálogo. En Transversa adaptamos esta primera actividad. Comenzamos con el círculo de la palabra, una dinámica propuesta por algunos integrantes del Centro de EcoAlfabetización y Diálogo de Saberes. Cada participante dice su nombre y cómo se siente al iniciar la comunidad; después, se implementa un disparador de la reflexión. Regularmente, partimos de una lectura en voz alta, colectiva, en la cual subyace el pensamiento que se busca promover y la problemática a atender. Contamos con narraciones, cuentos, historias breves, notas periodísticas, reflexiones, aunque también se han incluido videos o documentales. El objetivo es provocar la reflexión de los participantes en torno a la visión sistémica de temas transversales. Una vez hecha la lectura o visto un video, se socializan las primeras impresiones de los participantes, sobre aquello que el disparador les hizo sentir o pensar. Con esto comienzan a insinuarse algunas problemáticas relativas a las temáticas transversales en el contexto de los participantes. Entonces, en pequeños equipos, se plantean preguntas que condensan los intereses, las dudas, las ideas con respecto a lo leído u observado. Se anotan en un lugar visible y se revisa su claridad. El método sugiere elegir una de entre todas las propuestas. Lo que ha sucedido en los grupos con los que trabajamos en Transversa, en la mayoría de las ocasiones es que, en lugar de elegir, entre todos comenzamos a ver el hilo conductor que atraviesa todos los cuestionamientos. A partir de ahí se genera un diálogo sustancioso entre todos los participantes que, en ese momento, vuelven a conformar un círculo. Después del diálogo colectivo se cierra el ejercicio, generalmente, con una actividad de metacognición: ¿de qué nos dimos cuenta?, ¿qué herramientas y actitudes desarrollamos?, ¿qué aprendimos?, ¿cómo nos sentimos?

Transversa ha trabajado comunidades con grupos diversos: académicos, autoridades, funcionarios, administrativos, personal de confianza, técnico y manual. El primer curso sustentado en la comunidad de indagación se ofreció a personal no académico de una dependencia con funciones técnicas orientadas a la comunicación. Decíamos que la formación en temas transversales, bajo una visión sistémica, no era suficiente solo con los académicos, para que ellos a su vez, formaran a los estudiantes, sino que los actores de la parte técnica y administrativa también juegan un rol en la educación, pues para los estudiantes es esencial encontrar coherencia entre el discurso del ME y todos con los que tendrán contacto a lo largo de su trayectoria universitaria.

El curso que, en este caso, llevó el nombre de “Visión sistémica de temas transversales en el quehacer universitario” se impartió al personal administrativo, técnico y manual de Radio UV entre noviembre y diciembre de 2016. La modernización de la radio que se impulsó en la UV generó, naturalmente, cierta incertidumbre entre los trabajadores con respecto a su continuidad laboral. La Dirección General de Recursos Humanos propuso al Sindicato Estatal de Trabajadores al Servicio de la UV un programa de capacitación para enfrentar esta transición, el cual incluía en sus primeras fases el marco institucional que todo integrante de la UV debía conocer y un proceso de sensibilización que destacara la dimensión humana de cualquier trabajador. Transversa fue invitado a ser parte de este proceso.

Del 21 al 24 de agosto, se ofreció el curso “Construyendo una cultura de diálogo en torno a temas transversales”, dirigido a conserjes, almacenistas, mecanógrafas, técnicos audiovisuales, archivistas, auxiliares de oficina, de fotocopiadora, de mantenimiento, de computación y prefectos de la Facultad de Administración, región Veracruz. Aquí, el caso fue similar al anterior, en el sentido del interés por los trabajadores universitarios y su formación en valores. Otro factor para que se propusiera a Transversa impartir un curso, fue el hecho de que esta Facultad debía certificar sus Programas Educativos, y una acción definida para ello fue la capacitación del personal en temas transversales.

Quisiéramos, brevemente, retomar el caso de una comunidad de indagación llevada a cabo en este curso, para ilustrar cómo desde esta se contribuye a la armonización de los ejes integradores del ME. Usamos tres disparadores para distintas comunidades de indagación. Para la primera, un cuento llamado “Los seis ciegos y el elefante”, para la segunda, una historieta: “¿Racista yo?”, elaborada por la Unión Europea y, para la tercera, el documental *Semillas de Guamúchil*.

En general, los disparadores buscan introducir a los participantes a los distintos problemas planteados por Transversa, pero no a manera de cátedra, sino bajo una dinámica donde todos, a través del diálogo y desde nuestras vivencias

y conocimientos previos, tengamos la oportunidad de involucrarnos en dichos problemas. Ahora, presentarlos en el orden mencionado tiene un sentido. El cuento se propone introducirnos al problema de la visión sistémica, la cual sería nuestra base de inicio para la comprensión de lo que viene. La historieta nos lleva a la exclusión, la discriminación, el racismo, problemas implicados en los temas transversales. Mientras, el documental pretende mostrar cómo todos o muchos de estos temas se nos presentan como un todo en la realidad, y no por separado.

El tema de la corrupción surgió en una de las comunidades de indagación. Tenemos un gobierno corrupto, expresó uno de los participantes, pero otro sostuvo que, si bien era cierto, el problema estaba también entre todos nosotros, con ello quiso decir que estaba presente en cualquier nivel social. Sí, afirmó otro, y puso un ejemplo: cuando en la fila para las tortillas nos encontramos con la comadre, a punto de pasar por ellas, y le hacemos señas para que compre las nuestras y evitarnos así la espera, caemos en corrupción. Uno más replicó que esto no era del todo cierto, pues a veces, lo que puede ser injusto para la mayoría, es justo para una persona. Le pedimos al replicante nos aclarara más su opinión. Prosiguió: por ejemplo, una persona pudo saltarse la fila porque tiene un enfermo en casa, y en este caso sería justo que pasara antes. Otra más completó esta idea, señaló que algo parecido sucede cuando uno va de compras al supermercado, a veces un cliente solo quiere pagar una botella de agua, mientras nosotros llevamos el carrito repleto, en ese caso está bien que pase antes aquel comprador. Así, poco a poco advertimos una idea más general, ya no de casos concretos: la idea de que, si bien es importante seguir las reglas, a veces, bajos ciertas circunstancias, es razonable flexibilizarlas por una especie de bien con mayor prioridad, sin que necesariamente esto perjudique al resto.

Es imposible analizar aquí con mayor detalle esta reflexión conjunta, pero basta señalar que, bien vista, la idea de flexibilizar la regla bajo ciertas circunstancias implica muchas otras que pertenecen a lo epistémico, lo metodológico y lo ético. Conlleva una forma de conocer la realidad más allá de las vivencias narradas por separado, se fue dando un proceso de abstracción hasta llegar a una idea más general, derivada de los casos particulares. Pero este proceso de abstracción no se elaboró en solitario, sino en comunidad, se construyó *con* los *otros*. Es un modo particular de elaboración, una manera de generar ideas, es decir, conlleva una dimensión heurística y, sin duda, axiológica, pues los casos comentados traían consigo un reconocimiento de las demás personas y sus dificultades particulares. Fue una reflexión muy cercana al tema de la prudencia en sentido aristotélico: el de conducirnos moderadamente en situaciones complejas.

El éxito de una comunidad de indagación depende de muchos factores, pero el rumbo que toma y el lugar al que llega es responsabilidad de todos los parti-

cipantes. No es una garantía, por supuesto, pero bien conducida una comunidad posibilita la reflexión, a veces una reflexión profunda que toca problemas filosóficos clásicos, no como lo harían los profesionales de ese campo, pero sí como personas con curiosidad, sensibles, que se dejan asombrar, que escuchan y que están ávidas de conocer. Son reflexiones que, además, llevan consigo el desarrollo de actitudes y de herramientas.

En la conclusión provisional, parcial, a la que se llega con la idea de ser y actuar con moderación, bajo ciertas circunstancias, se aglutinan aspectos teóricos, heurísticos y axiológicos. Subyace una forma de conocer nuestra realidad. En la réplica de que, bajo ciertos casos, es prudente dejar pasar a alguien que no esté formado, subsiste, en primer lugar, una capacidad de escucha de la primera posición: es injusto colarse en la fila. Replicar implica advertir supuestos, consecuencias de lo que se asevera; replicar implica escuchar, y escuchar, reconocer al otro. Un interlocutor expresa una opinión que, en lo general, es una premisa del pensamiento que comienza a tejerse entre toda la comunidad. Esa premisa estimula otras en más interlocutores, quienes al compartirlas vuelven a espolear en los demás otras ideas. De la interacción entre opiniones surgen otras nuevas, es, entonces, un modo de construcción, una metodología.

A manera de reflexiones finales

En el contexto actual de la UV respecto de la evaluación y reflexión sobre su ME, a 18 años de operación, como tarea central mediante la que se propuso la transición hacia un paradigma educativo centrado en el estudiante y particularmente en su formación integral, se reconocen los logros alcanzados. Los avances se miden de acuerdo con la dedicación de la institución a las diversas tareas referidas al ME, al tiempo que se distinguen las dificultades para compartir una comprensión y ejecución coherente del mismo, para ver concretado el fin de la formación integral.

Los resultados de la evaluación del ME evidencian la fragmentación que caracteriza a la universidad, a su organización académica, administrativa y a su quehacer. La propia formación integral, como tarea compleja, ha carecido de una visión sistémica y por ende de tareas que articulen los ejes que la componen. El trabajo en torno al funcionamiento del ME también ha sido afectado por la manera fragmentada en que se ve a la institución y en que se asumen sus tareas. La forma de trabajo experimentada en el Programa Transversa muestra la posibilidad de alcanzar una visión sistémica respecto de la UV y realizar un trabajo colaborativo, que articula e integra asuntos diversos a partir del diálogo y de la construcción conjunta. La comunidad de indagación es una estrategia para promover el encuentro en la diversidad, el diálogo, la participación y responsa-

bilidad, la reflexión y la crítica. Con tales condiciones se favorece el trabajo interdisciplinario y colaborativo, en una universidad dividida a partir de las disciplinas, de las funciones de docencia y de investigación, y de las tareas académicas y administrativas.

Enfrentamos problemas complejos que, con dificultad, los solucionaremos de manera individual; por el contrario, necesitamos de los demás. Del diálogo se habla mucho pero no lo tomamos aquí como artimaña retórica o discurso políticamente correcto, sino como método para enfrentar nuestros problemas. Y hay estrategias para aprender a hacerlo. La comunidad de indagación es una de ellas, donde aprendemos a dialogar con los otros y donde nunca dejamos de aprender a hacerlo. Los problemas a los que remiten temas como el género, la interculturalidad, la inclusión o la sustentabilidad no están separados, sino que se nos presentan como un todo. Somos nosotros, con nuestros estudios, quienes los fragmentamos. No se trata de una crítica desmesurada a la especialización, lejos de ello, como sostiene David Bohm (2012), reconocemos el avance que esta ha dado y seguirá dando a nuestra cultura, sin embargo, también ha generado visiones parcelarias donde se complica ver el conjunto. De ahí lo oportuno de gestionar relaciones dialógicas entre las temáticas transversales para complejizar nuestra mirada y nuestra manera de hacer frente a los problemas sociales, ambientales y éticos que vivimos. Sin dialogar corremos el riesgo de caer en perspectivas, decíamos, simplistas y reduccionistas, perder tiempo y recursos y ser indolentes ante las dificultades y necesidades de los otros.

Elegimos compartir este caso, además de por cuestiones de espacio, porque fue de las primeras experiencias que tuvimos con comunidades de indagación y con personal administrativo, técnico y manual, generalmente poco visibilizado. Buscamos, por un lado, mostrar cómo la comunidad de indagación permite construir ideas y sensibilizarnos con nuestros interlocutores y, por el otro, que para participar en ellas no es indispensable contar con una educación formal. Cada grupo con el que se trabajan las comunidades representa complejidades diversas, en la experiencia que compartimos, los participantes caracterizaron al curso como uno que promovió las relaciones humanas y una mejor comunicación. Esta fue una opinión muy valiosa, al momento no necesariamente esperada, pues inconscientemente nos decantábamos más a la parte racional de la comunidad de indagación, y la experiencia indicaba que no era esta lo que destacaban los interlocutores, sino la oportunidad que les brindó el espacio para trabajar los vínculos entre las personas, cuestión que continuó apareciendo en los cursos posteriores. ■

Referencias

- Bohm, David. 2012. *Sobre el diálogo*. España: Kairós.
- Ceballos, Dalia. 2008. *Diálogo racional y comunidad de indagación*. Tesina de licenciatura. México: Universidad Veracruzana.
- Clark, R. Burton. 1983. *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen, Universidad Futura, UAM.
- Delors, Jacques (coord.). 1997. «Los cuatro pilares de la educación.» En *La Educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO, 91-103.
- Gadamer, Hans-Georg. 2003. *Verdad y método I*. España: Sígueme.
- García, Rolando. 2013. «Investigación interdisciplinaria de sistemas complejos: lecciones del cambio climático.» *INTERdisciplina*, 1(1): 193-206. <http://revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/46545>.
- Ibarra, Eduardo. 2010. «Exigencias de organización y de gestión de las universidades públicas mexicanas: de su pasado político a sus mercados presentes.» En Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.), *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*. México: UNAM, UAM, 55-92.
- Mato, Daniel. 2015. «Educación Superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos.» En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 19-44.
- Moreno, Carlos Iván. 2014. *Políticas, incentivos y cambio organizacional en la educación superior en México*. México: Universidad de Guadalajara, UNAM.
- Platón. 2003. «Sofista.» En *Diálogos V*. España: Gredos, 321-472.
- Porter, Luis. 2004. «Prosa y poesía en las universidades públicas.» *Uni-Pluri/Verdad*, 4(3). Versión digital Facultad de Educación. Colombia, Universidad de Antioquia. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12212/11077>.
- Transversa. 2017a. *Memoria*. México: Universidad Veracruzana.
- Transversa. 2017b. *Bases para su desarrollo*. México: Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana. 2017. *Evaluación del MEIF 2015-2017: Resultados de las Áreas de Formación Disciplinar, Terminal, de Elección Libre y de la Tutoría Académica en el Modelo Educativo Integral y Flexible*. México: Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/meif/files/2017/08/Tercer-Reporte-MEIF.pdf>.
- Universidad Veracruzana. 2016. *Informe de resultados de los componentes: Formación Integral, Transversalidad y Flexibilidad del Modelo Educativo Integral y Flexible. Reporte Técnico*. México: Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/meif/files/2017/02/T.Informe_FI.pdf.
- Universidad Veracruzana. 1999. *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Ve-*

- racruzana. Lineamientos para el nivel Licenciatura. Propuesta.* México: Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/meif/files/2015/03/MEIF.pdf>.
- Universidad Veracruzana. 1998. *Consolidación y Proyección de la Universidad Veracruzana hacia el Siglo XXI.* Programa de Trabajo 1998-2001 y Programa Operativo Anual 1998. México: Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana. 1996. *Plan General de Desarrollo de la Universidad Veracruzana 1996-2005.* México: Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/universidad/doctosofi/plangral/>.
- Von Bertalanffy, Ludwig, William Ross y Gerarld Weinberg. 1987. *Tendencias en la teoría general de sistemas.* España: Alianza.
- Waksman, Vera y Walter Kohan. 2000. *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase.* Argentina: Novedades Educativas.
- Yerena Aguilar, Clara Elena y Elizabeth Ocampo Gómez. 2016. «La flexibilidad curricular, ¿mito o realidad?: el caso de la Universidad Veracruzana.» En Ocampo Gómez, E., Rodríguez Orozco, N., Hernández Ferrer, E. (coords.), *Perspectivas y retos de la educación integral y flexible en las instituciones públicas de Educación Superior.* México: Códice.