

El diálogo frente a la fragmentación en la Universidad Veracruzana. Una alternativa hacia la Responsabilidad Social Universitaria

Cultura(s) en clave de extensión universitaria /
Desafíos de gestión



Raúl Homero López Espinosa

Universidad Veracruzana, México.

raullopez01@uv.mx

orcid.org/0000-0002-0568-5278

RECEPCIÓN: 24/06/19

ACEPTACIÓN FINAL: 30/07/19

Resumen

Desde cierta perspectiva, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) conlleva la comprensión de problemas complejos a partir de una mirada holística. Para ello se requieren comunidades de aprendizaje que construyan inteligencias colectivas y estructuras horizontales en las universidades. En este marco, en la Universidad Veracruzana (UV), desde la administración 2013–2017, se desarrolló un programa llamado Transversa, el cual identificó un problema de fragmentación en la gestión universitaria y, en particular, entre temas considerados transversales, como el género, la interculturalidad, la sustentabilidad. Un problema análogo se evidenció en el Modelo Educativo gracias a la evaluación que se hizo del mismo. Transversa busca incorporar, con una visión sistémica, los temas transversales en las funciones universitarias, en tanto que una estrategia para hacerlo es la promoción de una cultura de diálogo, cuyo papel frente a la fragmentación y la RSU es lo que se presentará en este trabajo.

Palabras clave: Responsabilidad Social Universitaria, visión sistémica, temas transversales, modelo educativo, diálogo.

The Dialogue in opposition to the fragmentation of the University. An alternative to Social Responsibility

Abstract

The University Social Responsibility (USR) involves approaches to understanding complex problems from a holistic view. Under these circumstances, a combination of learning communities to build collective intelligence and horizontal structures in universities are required. This indicates the need for an approach to address the problem of fragmentation in the university management and, particularly, the various perceptions of cross-disciplinary themes such as gender, interculturality, sustainability, among others. In this context, the University of Veracruz (UV) launched the Transversa Program during the administration 2013–2017. After an evaluation in the Educational Model, a similar problem was evidenced. Therefore, Transversa aims to provide cross-disciplinary issues, under a systemic vision, in the functions of the University, and its strategy is building a culture of dialogue. This paper will give an account of this culture in light of the fragmentation and the USR.

Keywords: University Social Responsibility, systemic vision, cross-disciplinary themes, Educational Model, dialogue.

O diálogo perante a fragmentação na Universidade Veracruzana. Uma alternativa para a Responsabilidade Social Universitária

Resumo

Sob certa perspectiva, a Responsabilidade Social Universitária (RSU) leva consigo a compreensão de problemas complexos, desde um olhar holístico, que requer de comunidades de aprendizagem que construam inteligências coletivas e estruturas horizontais nas universidades. Neste contexto, na Universidade Veracruzana (UV) começou-se, durante a administração 2013–2017, com o programa Transversa, o qual identificou um problema de fragmentação na gestão universitária e, particularmente, nos temas considerados transversais, como o gênero, a interculturalidade, a sustentabilidade, entre outros. Um problema análogo evidenciou-se no Modelo Educativo graças à avaliação que se fez dele. Transversa pretende incorporar, sob uma visão sistêmica, os temas transversais nas funções universitárias, e uma estratégia para fazê-lo é a promoção de uma cultura de diálogo. O papel que tem esta diante da fragmentação e da RSU é o que se apresentará neste trabalho.

Palavras-chave: Responsabilidade Social Universitária, visão sistêmica, temas transversais, modelo educativo, diálogo.

Para citación de este artículo: López Espinoza, R. (2019). El diálogo frente a la fragmentación en la Universidad Veracruzana. Una alternativa hacia la Responsabilidad Social. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 9(11), 32-52. doi: 10.14409/extension.v9i11.Jul-Dic.8677.

Introducción¹

Silvia Rivera Cusicanqui (2018) retoma el concepto de “intelectuales bovárycos” de Frantz Tamayo que alude a aquellos que “no ven las cosas sino lo que se dice de ellas en los libros (o en los medios)” (p. 31). Esta autora me recordó las molestias que con frecuencia causaba Sócrates y que le hicieron ganar el mote de “tábano”. Quiero decir que su sentencia puede resultar incómoda para quienes se formaron o nos formamos sobre la base, principalmente, de libros. Y lo cierto es que suele pasar en la academia que, para pensar, para escribir, para elaborar un ensayo, lo primero que hacemos es consultar libros. Sin duda, la lectura es indispensable, pero de igual forma lo es el pensamiento sobre nuestras prácticas y experiencias, que no en pocas ocasiones dejamos de lado. En cierta ocasión, a Rivera Cusicanqui le sugirieron corregir las fuentes de uno de sus textos pues, según decían, la audiencia a la que estaba destinado desconocía por completo los aportes de Pablo González Casanova y el Taller de Historia Oral Andina. Y le recomendaron citar la idea de “colonialidad del saber” de Aníbal Quijano. Ella defendió sus fuentes y sostuvo que sus reflexiones sobre colonialismo interno “habían surgido de una trayectoria enteramente propia, iluminada por otras lecturas (...) y sobre todo por la experiencia de haber vivido y participado en la reorganización del movimiento aymara y en la insurgencia indígena de los años setenta y ochenta” (2010:67).

Lo que presento aquí es producto de una trayectoria propia, con seguridad no del tamaño de la pensadora boliviana, pero proviene de la experiencia de poner en marcha un proyecto como es Transversa. Este, honestamente, no surgió de un proyecto de investigación formal sino, de hecho, a partir de la vivencia y observación de problemas en el ámbito de la gestión universitaria. Indudablemente, como dice Rivera Cusicanqui, tal experiencia ha estado iluminada por una serie de lecturas previas y de otras a las que, con posterioridad, nos fuimos acercando.

Tuve la fortuna de integrar un equipo que elaboró el proyecto de una profesora para concursar por la Rectoría de la Universidad Veracruzana (UV) en 2013. Era un equipo diverso en cuanto a formaciones y experiencia en puestos universitarios, pero liderado, esencialmente, por miembros que veníamos de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Desde entonces percibimos, entre otros problemas, que temáticas como la del género o la interculturalidad —a las que en el inicio llamamos temas emergentes—, pese a que compartían determinadas luchas, se concebían y operaban de manera dispersa. La propuesta fue, en aquel proyecto, entender tales temas a partir de sus relaciones de manera que permitiera aprovechar sus sinergias a nivel institucional. La profesora concursante no alcanzó la Rectoría pero llegó a la Secretaría Académica y desde allí convocó a los coordinadores de las dependencias y entidades responsables de la promoción de temas transversales para proponerles el proyecto y explorar conjuntamente su necesidad y viabilidad. Hubo consenso en que nuestra organización y funcionamiento universitario se caracterizaba en gran medida por una fragmentación, y los temas transversales no se salvaban de ello. Una de las primeras cuestiones que se compartieron fue que, institucionalmente, desconocíamos lo que hacían los demás, lo cual, bien visto, limitaba la eficiencia y eficacia de la UV. Lo que comenzamos fue algo que a la distancia parece simple: hablar entre nosotros, compartir lo que hacíamos

1) Agradezco los valiosos aportes a mi trabajo de la Maestra Roxana Zermeño Rivas y del Maestro Marco Antonio Romero Ramos.

y escucharnos. Digo que parece simple pero en realidad fue y es muy complejo. Escuchar y construir alternativas de forma colegiada es muy complicado. Es cierto que todavía habitamos universidades napoleónicas, pero también lo es que estamos atravesados por el ejercicio de poder, de intereses particulares y de interacciones en un mismo momento y espacio entre mentalidades tradicionales y otras vanguardistas. Dice Rivera Cusicanqui que “la heterogeneidad y los anacronismos sociales son hechos contundentes” (2018:21) de nuestro presente, y creo que también lo son de nuestra universidad.

Así, lo que expongo a continuación es la génesis de este proyecto y trato de apegarme lo más posible a cómo se dio en la práctica y cómo adquirió sentido para la UV. No es, ni por mucho, el descubrimiento, como decimos coloquialmente, del agua tibia o del hilo negro. Se trata de problemas contemporáneos que tenemos en las universidades y, en el caso de la UV, son proyectos que fueron encontrando eco en otros, como la evaluación integral del Modelo Educativo (ME) llevada a cabo en la administración 2013–2017. Uno de sus hallazgos fue que el Modelo, pese a sus aspectos positivos y logros, se caracterizaba por su fragmentación.

Si bien Transversa comenzó haciendo frente al problema de fragmentación en la gestión universitaria en general y, en particular, entre los temas que, finalmente, se bautizaron como transversales, representó también una alternativa para la fragmentación que permea el Modelo. En este trabajo muestro cómo, a partir de una cultura de diálogo que se sustenta en la comunidad de indagación, una metodología que proviene del Programa de Filosofía para Niños de Mathew Lipman, es posible armonizar los ejes teórico, heurístico y axiológico que constituyen el ME. Por otro lado, en el último par de años, en la UV, y debido a una serie de políticas tanto nacionales como internacionales, el tema de la RSU ha cobrado mucha importancia. En parte, la RSU se ha entendido como el análisis de los impactos de la universidad hacia su entorno y su interior, con el propósito de incrementar los positivos y aminorar los negativos. Este análisis requiere que las instituciones de educación superior construyan una visión sistémica de sí mismas y de los problemas que las interpelan, lo cual permitirá la superación de la fractura y dispersión en la gestión universitaria. Para ello, François Vallaey (2018) sugiere la promoción de comunidades de aprendizaje al interior de las universidades. Lo que también expongo es cómo Transversa puede contribuir a la generación de estas comunidades y, por ende, a la RSU. La política institucional sobre RSU en la UV está, en estos momentos, en construcción, y en este trabajo retomo una de las fuentes de información para el diseño de esta política, el primer Coloquio Responsabilidad Social Universitaria: participación–acción y comunidad, llevado a cabo en marzo de 2019 con el objetivo de mostrar las coincidencias entre los resultados de este encuentro y las aspiraciones de Transversa.

El origen de Transversa

En el equipo de Secretaría Académica de la administración 2013–2017 de la UV se originó lo que lleva por nombre Transversa. De acuerdo con el análisis que retomamos del proyecto presentado para el concurso hacia la Rectoría, temas como el género, la interculturalidad y la sustentabilidad tenían un problema de fragmentación, tanto en la forma de concebirlos como en su operación. En Secretaría Académica no eran pocas las reuniones de trabajo donde se proponía introducir al currículo de la UV asignaturas de género, dada la seriedad que trae consigo el tema. Pero lo mismo ocurría con el tema de la interculturalidad; su importancia

era tal que finalmente hubo de encontrar un lugar en la estructura curricular de las carreras ofrecidas en la UV. Caso análogo sucedía con la sustentabilidad. Incorporar al currículo una Experiencia Educativa, como le llamamos en la UV, de género, pero también de interculturalidad y de sustentabilidad, era inviable, pues de hecho otros temas con igual valor faltaban ser integrados. Uno podría verse tentado a asentir e introducir una materia de alguno de estos temas; el problema es que cualquier otro tendría el mismo argumento para ser considerado. Asumir esta posición implicaba una lógica sumativa que, en consecuencia, solo haría más obeso el currículo. Además, con la constricción de los tiempos para cursar una carrera, sería imposible incorporar dos, tres o cuatro temas más, y cada uno de ellos con varias asignaturas, lo cual reduciría los espacios y los tiempos para atender la particularidad disciplinar de los programas educativos.

No obstante, la perspectiva de género, la interculturalidad y la sustentabilidad son tópicos que todo estudiante, independientemente de su carrera universitaria, debe conocer y estar sensibilizado ante ellos. Es así porque son problemas que nos afectan a todos sin distinción, como humanos, que se presentan en la vida cotidiana familiar, social, pero también en nuestra etapa en la universidad. ¿Cómo, entonces, incorporar en la formación de los estudiantes estos temas sin necesidad de integrar más experiencias educativas al currículo?

El equipo en Secretaría Académica era pequeño, pero vale destacar una de sus características: en él coincidieron profesores con formaciones de biología y de filosofía y con experiencia en la UVI, entidad donde temas como el género, la interculturalidad o la sustentabilidad eran discutidos frecuentemente y se tenían como marcos orientadores de sus actividades sustantivas. Estas circunstancias condicionaron, como otras más, la concepción de un proyecto como el de Transversa. Casi desde el inicio, un concepto que nos ayudó a entender el problema fue el de “sistema”. Creíamos que entender la UV como un sistema iluminaría nuestros problemas desde nuevas perspectivas y, tal vez, encontraríamos alternativas que los solucionarían. Concebir y operar los temas transversales desde una visión sistémica nos permite entender sus relaciones, sus coincidencias o puntos en común, pero también sus diferencias y particularidades. La cuestión es que, desde este entramado podríamos comprender integralmente los temas y encontrar estrategias concretas para hacerlos permear en la formación universitaria, más allá de integrar al currículo asignaturas sobre cada uno de ellos.

Lo que se propuso primero fue que cada coordinador de dependencia o entidad encargada de la promoción de algún tema transversal socializara las actividades que llevaba a cabo; y paulatinamente llegamos a la necesidad de realizar un análisis más conceptual, teórico de los temas. Insisto, empezamos por un problema en el ámbito de la gestión en torno a los temas transversales; buscábamos mejorar la coordinación entre las estructuras universitarias encargadas de ellos, trascender una dinámica de trabajo donde, teniendo finalidades comunes, trabajábamos de manera aislada y dispersa. Sin embargo, la operación de los temas estaba ligada a su concepción, de ahí que fuera un ida y vuelta entre la práctica y lo conceptual que implicaban los temas transversales.

Una idea que conceptualmente nos representó mucho sentido fue la de Ludwig von Bertalanffy (1987), acerca de que un sistema es un conjunto de elementos interrelacionados entre sí y con el entorno. El acercamiento a Bertalanffy fue posterior al planteamiento del problema que ya tenía nuestro equipo, al menos de manera incipiente. Y si antes mencioné aquello sobre la formación en biología y filosofía, tiene que ver ahora con que Bertalanffy

estudió ambas y a partir de ello propuso su teoría general de sistemas. Quiero decir que no fue casualidad que desde estas formaciones se tuviera la intuición, en nuestro equipo, de pensar la universidad como un sistema. Y la intuición nos llevó a la necesidad de adentrarnos en estas teorías. Las nuevas lecturas nos hacían regresar a nuestros planteamientos iniciales para precisarlos, pero también la experiencia cotidiana nos hacía acercarnos a la teoría de otra forma. En 2014 y 2015 tuvimos un par de talleres, llamados “Metodología sobre la Visión Sistémica del Trabajo Institucional”, con José Antonio Amozurrutia y Margarita Maass. Recuerdo bien que allí se nos sugirió, metodológicamente, que comenzáramos preguntándonos, como equipo integrado por elementos de la Secretaría Académica y por coordinadores de temas transversales, ¿qué nos duele en el marco de los temas transversales en la UV? La pregunta implicaba problematizar nuestra práctica e identificar los obstáculos de nuestras dinámicas cotidianas en la universidad.

Cabe aclarar que me estoy saltando groseramente la línea metodológica propuesta, pero es difícil detallarla sin extenderme demasiado en este escrito. Solo diré que la estrategia sugería, una vez identificado lo que nos dolía, ir tras evidencia documental que confirmara y justificara nuestro problema identificado. Pero se trataba de un vaivén entre práctica y documentos institucionales, conceptuales y teóricos. No teníamos claro el problema desde el inicio, sino que se iba precisando, reconfigurando en esta dialéctica. Esto era algo que, a grandes rasgos, nosotros hicimos al interior de la universidad; todo partió de lo que nos “dolía” y eso nos llevó a buscar luz en diversas fuentes documentales.

En ese contexto, nos dimos cuenta de que la cuestión no era incorporar los temas transversales a la formación de los estudiantes, sino hacer permear una visión sistémica de los temas transversales en esta formación. Además, entender la UV como sistema nos obligaba a percatarnos de que la formación de estudiantes desde esta visión no sería posible sin la formación de los diferentes actores que conforman nuestra universidad; es decir, para que los estudiantes se sensibilicen ante problemas como los que implican el género, la interculturalidad o la sustentabilidad, los académicos tienen que estar sensibilizados a su vez en esos problemas, así como las autoridades, los funcionarios, el personal administrativo, de confianza, técnico y manual. Uno puede pensar, en primera instancia, que los académicos son los actores exclusivos de la educación, y claro que son esenciales, pero no son los únicos que contribuyen a ella. Todos los demás actores son parte de la formación de los estudiantes. En otras palabras, será muy complicado, si no imposible, formar con perspectiva de género y de sustentabilidad, por decir algunos temas, si el estudiante no observa una correspondencia entre este discurso y la práctica de aquellos con los que acude para realizar un trámite administrativo, para exigir un derecho universitario, al momento de asistir a un evento de recreación, cultural o deportivo, si no observa esas perspectivas en las bibliotecas, en los laboratorios, en la actuación de todos los actores universitarios con los que habitualmente interactúa. Se trata, pues, de la coherencia entre el discurso y la práctica en todas las jerarquías universitarias.

Las dependencias y entidades promotoras de temáticas transversales fueron surgiendo en la UV de una manera no planeada, lo cual no necesariamente debe verse como un error. En general, la expansión de la UV por todo el Estado de Veracruz fue compleja y tuvo un desarrollo más o menos acorde con un contexto que compartíamos con el resto de universidades en el país. Ibarra (2010) habla de un crecimiento caótico de las universidades en México.

Aunado a eso, atravesamos por un “clima de época”, como dice Daniel Mato (2015). A nivel internacional, hay una serie de convenciones y políticas producto de diversas luchas de grupos vulnerables que impactan los marcos constitucionales de los países y, por lo tanto, en las instituciones de educación superior, las cuales de alguna u otra manera se ven “obligadas” a incorporar reivindicaciones, como la equidad de género, el reconocimiento y respeto a la diversidad étnica y lingüística, a los saberes ancestrales, a las personas con discapacidad o con preferencias sexuales diversas. La UV incorporó estas luchas y creó estructuras encargadas de su promoción. No es que el factor externo fuera el único determinante para la emergencia de estas, pues al interior de la UV había ya una cierta tradición humanista y una sensibilidad por estos reclamos, un trabajo importante en la investigación, así como en la formación de cuadros sobre esos temas. No obstante, como sostiene Rolando García, los cambios en un sistema, como lo es la UV, se realizan sustancialmente por influencia externa. En este marco, las estructuras responsables de temas transversales emergían de modo un tanto reactivo, sin una política institucional que orientara su actuación conjunta y por separado, aunque eso no significa que no hubiera relaciones entre aquellas estructuras. Las había, pero se daban principalmente por iniciativas personales o coyunturas.

En 2013, en la UV las estructuras encargadas de temas transversales se caracterizaban por su dinámica fragmentada, pero esta no se restringía a aquellas. En documentos de planeación institucional de años anteriores ya se identificaba el problema de fragmentación en el conjunto de la universidad. Una integrante del equipo de Transversa rastreó algunas menciones muy oportunas en el Plan General de Desarrollo 1996–2005 de la UV:

“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”. (1996:23)

Y más adelante, en el mismo Plan se señalaba:

“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”. (p. 25)

La fragmentación no es exclusiva de la estructura y organización universitaria; de hecho, tiene correspondencia con el ámbito disciplinar, epistemológico, en un sentido más amplio. Susan Haack (2016) sostiene que en filosofía se ha llegado a un grado de especialización tal que la fragmenta, y cada fragmento está incomunicado con el resto. Este problema no es propio de la filosofía, sino de las disciplinas en general; una consecuencia de la hiperespecialización es que se conoce en profundidad un fragmento de la realidad pero se pierde de vista el conjunto. Por eso David Bohm (2012) afirma que hay algo en el pensamiento que no funciona muy bien: “un tipo de pensamiento fragmentador (...) que separa cosas que no están separadas” (p. 84). Olga Pombo (2013) expone un compendio del problema de la especialización, retoma, por ejemplo, una idea de Ortega y Gasset acerca de cómo nuestro conocimiento, paradójicamente, nos impide ver otras cosas, de ahí la idea de los sabios ignorantes.

Así, fuimos planteando el problema como sugiere Amozurrutia y Maass, es decir, partir de lo que nos “duele”, de la dificultad práctica que observamos en la gestión de los temas transversales, para luego explorar los planes universitarios y la teoría y, en un ir y venir entre lo que duele y lo conceptual, definir el problema que alude al trabajo aislado y disperso de estructuras que tienen finalidades comunes, provocando que los esfuerzos se debiliten o se dupliquen, que se pierda energía o recursos y se desaprovechen las sinergias al no considerar el potencial creador que ocurre en la interacción entre aquellas (cf. Transversa, 2016 y 2017).

Frente al problema de la fragmentación en la gestión universitaria y, entre los temas transversales, se propuso, entonces, una comprensión sistémica. Rolando García (2013) afirma que un sistema es un conjunto de elementos interdefinibles, heterogéneos y que es no descomponible. Interdefinibles porque adquieren significado en función de los demás. Heterogéneos porque pertenecen a dominios disciplinares diversos, por eso su carácter interdisciplinario, y no descomponible porque no podemos tomar uno de esos elementos y analizarlo por separado, sino que los estudiamos en el entramado de relaciones que traen consigo.

Pombo (2013) muestra cómo en varias ocasiones las ideas nuevas, las soluciones a problemas en una disciplina, aparecen gracias a que los investigadores recurren a sus formaciones complementarias, a su cultura general, a tomar perspectivas de disciplinas diferentes de aquella desde donde están planteados los problemas. Pombo establece una distinción didáctica entre la multi, la inter y la transdisciplina. La primera se caracteriza por un paralelismo entre disciplinas; la segunda, por una convergencia e interacción entre ellas; y la tercera, por una fusión disciplinar y el arribo a una visión holística. Para Pombo, la mejor opción es la interdisciplina, a la cual entiende como una “fecundidad recíproca” entre disciplinas que se caracteriza por prácticas de importación, porque: “Hay una disciplina que hace una especie de cooptación del trabajo, de las metodologías, de los lenguajes, de los andamiajes ya probados en otra disciplina” (p. 37).

En este marco se propuso entender como sistema a los temas transversales. Este entendimiento está en construcción pero significa que, frente a la fragmentación que caracterizaba o caracteriza aún a nuestra institución, el esfuerzo se dirige a concebir la universidad en su conjunto. Esto es, comprender la UV a partir de las interacciones dadas entre todos sus actores, procesos y estructuras, evitando tratar de manera aislada las problemáticas que afronta en diversos ámbitos. La propuesta consiste en que, como miembros de la comunidad universitaria, necesitamos concientizarnos de lo interrelacionados que estamos y, por lo tanto, de cómo nuestro actuar repercute en el de los demás.

Insisto, no es un ejercicio acabado ni mucho menos pero, hacia el final de la administración 2013–2017, la visión sistémica en torno a los temas transversales nos acercó a la cultura de diálogo. El diálogo es lo que aparece cuando se analizan los temas desde sus relaciones, sus interconexiones, sus confluencias. *Grosso modo*, aunque entiendo que cabría hacer matices, el género constituye el reconocimiento y la inclusión de un otro excluido históricamente: la mujer, la diversidad sexogenérica. La interculturalidad, al menos en México, y sin duda en Veracruz, constituye la inclusión de un otro también excluido históricamente: el indígena. Y así podríamos continuar con el ejercicio en cada uno de los temas transversales. En cualquiera de ellos subyace la inclusión de la otredad históricamente excluida por los órdenes político, económico y epistemológico hegemónicos que conciben al sujeto de manera abstracta y al conocimiento de forma unidimensional y monológica, lo cual deja fuera la

historia, los contextos y la diversidad. Buscamos, entonces, un reconocimiento e inclusión de la otredad en un sentido dialógico: a partir del diálogo con la otredad es posible construir alternativas ante los problemas contemporáneos. Además, la mirada construida desde las relaciones entre los temas transversales es factible si se funda en el diálogo, porque en él podemos ver las coincidencias y las diferencias entre los temas.

El diálogo es entre disciplinas diversas, las que cimientan los estudios sobre interculturalidad, género, sustentabilidad, etc. Ya de por sí el estudio de cada tema por separado es complejo, porque difícilmente se reflexiona desde una sola disciplina; y estudiar las relaciones entre los temas transversales lo es todavía más porque supone poner en diálogo cuerpos teórico-prácticos que, de suyo, fueron construidos por otro diálogo entre distintas disciplinas. Analizar relaciones entre temas transversales conlleva analizar, como sostiene Rolando García (2013), relaciones de relaciones. Así, el análisis de cada tema y de las relaciones entre ellos difícilmente puede darse de manera monodisciplinar.

La evaluación del ME

Este Modelo se implementó a partir de 1999 en la UV y su objetivo principal es la formación integral del estudiantado: profesional, intelectual, social y humana. Esto significa que en la UV se tiene el propósito no solo de formar de manera rigurosa en las disciplinas, sino que es igualmente pertinente dotar de una educación en valores. El ME (1999) está conformado por cuatro áreas de formación para todos los planes de estudio: Básica General, Disciplinaria, Terminal y de Elección Libre. El área Básica General brinda un sustento para cualquier estudiante de la UV, independientemente de su elección del Programa Educativo; se trata del desarrollo de competencias con respecto a nuestra manera de pensar y solucionar problemas, sobre redacción académica, saberes digitales y aprendizaje de otras lenguas. Luego, están las áreas de formación estrictamente disciplinar, y la de Formación de Elección Libre permite a los estudiantes cursar asignaturas de otras carreras. El ME cuenta con tres ejes integradores: teórico, heurístico y axiológico. El programa de toda experiencia educativa en la UV está estructurado para desarrollar estos tres ejes. Lo que se plantea es que el currículo de cada carrera universitaria otorgue al estudiante palabras, conceptos, herramientas y valores. De tal modo, el ME está vinculado desde el inicio a la RSU.

En 2015 se conformó una comisión de académicos para evaluar integralmente el funcionamiento del ME. El objetivo fue identificar el grado de congruencia entre los objetivos institucionales, la operatividad y los resultados del ME, lo cual permitiría emitir recomendaciones para consolidarlo. No es la intención aquí profundizar en esta evaluación, sino destacar algunos de sus hallazgos que están directamente relacionados con el objetivo de este trabajo. La comisión advirtió lo complicado de lograr en la UV una formación integral. En el Informe sobre Formación Integral, Transversalidad y Flexibilidad del ME se afirma que este

“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)

Las mismas necesidades institucionales, aparentemente, desplazaron el interés por una formación integral, y capturaron la atención otros temas, como la flexibilidad. Tal circunstancia implicó también que la formación integral pareciera responsabilidad exclusiva del área de Elección Libre —pues en ella los estudiantes pueden cursar asignaturas en otras facultades o institutos—, la cual es una instancia clave pero no la única. Así, la 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 cotidiana, a quienes realizan labores de gestión y a las autoridades en distintos niveles de la estructura universitaria”. (p. 203).

Por lo tanto, es necesaria la participación de toda la comunidad universitaria para lograr la formación integral:

“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”. (p. 191).

El problema de la fragmentación en el ME quedó evidenciado con la evaluación integral llevada a cabo por la comisión; se vio que las áreas de formación también padecen este problema. Los evaluadores hablan de una desarticulación entre estas áreas:

“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”. (p. 17)

Y en este contexto aparece la afirmación de los evaluadores que más me interesa destacar. Me refiero a la dispersión que existe entre los ejes y a la poca atención que se da al axiológico. Estos ejes, al menos en su planteamiento, debían funcionar armónicamente en el currículo, pero la evaluación mostró que no es así:

“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”. (p. 188)

Por eso, la idea de sistema, ante tales circunstancias, resulta bastante sugerente. Bertalanffy decía que el concepto de “relaciones” es esencial para el estudio de los sistemas. En parte, el problema es que perdemos de vista las relaciones que hay entre las áreas de formación del ME, entre los miembros de la comunidad universitaria y entre sus roles y responsabilidades con respecto a la formación integral. De igual manera, perdemos de vista los vínculos entre los ejes integradores, centrándonos en alguno de ellos y desconociendo el papel que tienen los demás y sus interacciones. Lo que se propone aquí es que a través del diálogo y, en concreto, de la comunidad de indagación, es posible desarrollar los ejes de modo integral. Es solo una opción, no es la única, y seguramente tiene sus bemoles. A continuación expongo un par de casos que suelen presentarse al impartir un curso para profesores y que ilustran lo que refiero. Antes tocaré el tema de la RSU porque requiero también de este marco para terminar de situar el papel de las comunidades de indagación en los problemas descritos.

La RSU en nuestra universidad

Este no es un tema exactamente inédito para las universidades públicas. Es frecuente escuchar que dicha responsabilidad es parte intrínseca de ellas ya que, al recibir recursos públicos, el quehacer universitario debe impactar en la resolución de problemas sociales y la promoción de un bienestar colectivo. No obstante, en la UV la cuestión ha adquirido un significado particular. En la administración 2013–2017 se llevó a cabo un taller sobre RSU entre autoridades y funcionarios con el objetivo de definir el término e identificar una política institucional. Pero es en esta administración, 2017–2021, que se conformó una comisión para impulsar y posicionar el tema en la agenda institucional.

Es tentador decir, como se escucha en varias reuniones de trabajo, que la universidad siempre ha hecho RSU. De ahí que sea frecuente apelar a que muchas propuestas que ahora enuncia la RSU las hacemos ya desde hace años. Lilian Ramírez (2019) sostiene que la RSU no se reduce a la visibilización de buenas prácticas. François Vallaey (2018), por su parte, afirma que hay que pasar de las buenas prácticas aisladas a su convergencia sistémica. La RSU, señala el filósofo, significa que la universidad debe evaluar sus impactos positivos y negativos para maximizar los primeros y minimizar los segundos. Para que eso sea posible, agrega Vallaey, es necesaria una visión sistémica sobre problemas complejos. Y una manera de forjar esta visión es construir comunidades de aprendizaje e inteligencias colectivas que, entre otras cuestiones, generen estructuras cada vez más horizontales al interior de las universidades. La comunidad de indagación es una alternativa para construir estas comunidades de aprendizaje e inteligencias colectivas.

La comisión que se formó a principios de 2018 estaba constituida, básicamente, por los miembros del programa Transversa. Se trabaja ahora hacia la RSU pero desde la base de la experiencia y la visión lograda por este programa. La principal tarea de esta comisión, al día de hoy, es la elaboración de las políticas institucionales sobre RSU en la UV. Ya se cuenta con un documento que intenta sistematizar los antecedentes y los avances de la RSU en nuestra universidad y que, en la última fase, está incorporando la visión de la comunidad universitaria que se vertió en el primer Coloquio RSU: participación–acción y comunidad, realizado el 28 y 29 de marzo de 2019.

Una anécdota curiosa que muestra lo complicado de construir esa visión sistémica que propone Vallaeys se dio cuando, al inicio de las tareas de este nuevo comisionado, se propuso el diseño de un curso para la formación en RSU de los académicos de la UV. Se planteó que cada uno de los que integramos la comisión impartiera, en el curso, un tema transversal del cual se era especialista o encargado institucional de su promoción. Este hecho fue sugerente. En la administración anterior los mismos integrantes llevamos a cabo un curso con similares características y, en su evaluación, los participantes nos comentaron que no era muy viable proponer una visión sistémica de los temas transversales cuando cada especialista presentaba uno por separado. En parte esto era cierto, aunque en el curso había un espacio, luego de la exposición de los expertos, donde hacíamos ejercicios para ver las relaciones entre los temas. Sin embargo, innegablemente, la exposición desde cada especialidad implicaba una concepción aislada de los temas. Es complicado generar una visión sistémica, pues nuestras prácticas y los problemas de la vida cotidiana en la universidad nos arrastran a un trabajo no muy articulado, más bien aislado, donde pareciera que las luchas deben hacerse por separado, como las de género, interculturalidad o sustentabilidad. Claro, al recordar nuestros pasos andados, la opción de un curso así se descartó y hoy es motivo de anécdota para evidenciar el desafío que trae consigo entendernos como un sistema.

La realización del Coloquio mencionado ha sido muy valiosa, pues es el primero que se celebra con el objetivo de contribuir al entendimiento de la RSU en la UV y a identificar estrategias conjuntas para transversalizar aquella en las funciones sustantivas y adjetivas universitarias. El Coloquio se llevó a cabo en simultáneo en las cinco regiones universitarias de la UV: Poza Rica–Tuxpan, Orizaba–Córdoba, Veracruz, Coatzacoalcos–Minatitlán, y Xalapa. Participaron académicos, administrativos, asesores, personal de confianza, funcionarios y estudiantes. Aún no hemos terminado de sistematizar toda la información pero, de una primera aproximación de lo revisado hasta ahora, vale la pena mencionar algunos puntos.

El Coloquio, en una de sus mesas de trabajo, planteaba la pregunta sobre lo que entendemos por RSU. No se trataba de una definición acabada ni mucho menos, sino más bien de un conjunto de conceptos que nos permitan darnos una idea de lo que en ese Coloquio la comunidad identificaba como RSU.

Surgió una *concepción* sobre la universidad. Se consideró de importancia entender a la UV como un sistema, y por eso continuamente se hablaba de interacción, de relación dialógica y armónica al interior de la UV y entre universidad, la sociedad y la naturaleza. En esta interacción, la UV debe tomar el papel de mediadora, de coordinadora de esfuerzos para aprovechar sinergias y establecer redes de colaboración. Esto implica, a su vez, reconocer que la UV es un actor más en la construcción de conocimiento y en la elaboración de alternativas de solución a nuestros problemas, como el reconocer la diversidad de pensamiento, de saberes excluidos, de preferencias sexuales, religiosas, social y cultural en general. Aparece continuamente que, para esto, se requieren espacios horizontales de reflexión, de un diálogo entre la diversidad, de constituir una comunidad para la generación de trabajo colaborativo y consciencia colectiva. Vista como sistema, la UV tendría, entonces, que transversalizar la RSU en sus funciones universitarias. En este marco, el conocimiento debe ser pertinente, creativo, producto de la investigación participativa, multi, inter, transdisciplinaria. Y un aspecto que emergió con mucha fuerza fue la coherencia que debe existir en la UV en cuanto a lo que se dice y lo que se hace, entre el discurso y la práctica, entre las políticas, las normas y

el actuar de la institución, es decir, poner en práctica los valores de la RSU al interior de la propia UV, por ejemplo, a través del trato digno a sus trabajadores.

Así, se destacó toda una serie de valores: equidad, inclusión, congruencia, coherencia, diversidad, pluralidad, respeto, tolerancia, empatía, sensibilidad, solidaridad, consciencia, compromiso, autorregulación, libertad, crítica; y también aparecieron, como una expresión de valor, el género, la sustentabilidad, la interculturalidad, la promoción de la salud.

Tales valores deben permear un concepto de “formación”. Los participantes asociaron con la RSU una formación que debe ser integral, que procure la resolución de problemas sociales pero no con un sentido asistencialista sino donde los planes y programas de estudio sean congruentes con las problemáticas sociales y elaborados con participación social, una formación que incorpore los temas transversales. Asimismo, se habló de una finalidad de la UV en el marco de la RSU: impactar, transformar para alcanzar un bien común, la igualdad, el bienestar social, el bienestar de la propia institución, el desarrollo; y para ello es indispensable la elaboración de propuestas pertinentes para la solución de problemas. Además, en todo momento estuvo presente la idea de que, para lograr esos impactos al exterior, al interior tenemos que cambiar en el contexto del respeto a los derechos laborales y los derechos humanos.

Lo que expongo aquí es un ordenamiento provisional de la información, pues aún falta el análisis de otras fuentes del mismo Coloquio. A manera de introducción, he identificado estas categorías que aparecieron constantemente en las participaciones durante los dos días de actividades al hablar del significado de RSU: concepción de la UV, valores, formación y finalidad.

La concepción de RSU está en construcción, en tanto que el esfuerzo institucional procura que esa construcción sea participativa y colegiada entre los diversos actores que conforman la UV. Sin duda, hay varias tareas inherentes a la RSU que faltan por hacer, por ejemplo, el diseño de indicadores para medirla, pero ello no significa que se carezca de propuestas; las hay, aunque se están consensuando y, con posterioridad, serán un factor indispensable a incluir en un análisis como el que aquí planteo. Por lo pronto, me interesa destacar las ideas y propuestas que surgieron en el Coloquio sobre lo sistémico y la conformación de colectivos cuya base se encuentre en el diálogo, con la intención de apreciar el sentido que, en este contexto, pueden tener las comunidades de indagación. A continuación, expondré en qué consisten estas comunidades, cómo las adapté a los programas de formación de académicos y qué papel pueden tener en el ME y la RSU.

Las comunidades de indagación

En la administración 2013–2017, el equipo Transversa elaboró un curso: Formación universitaria integral: Transversa, el cual quedó inscrito en el Programa de Formación de Académicos de la UV. Si bien el curso contemplaba un ejercicio donde en grupo identificamos aspectos comunes y diferentes entre los temas, no es suficiente si queremos trabajar una visión sistémica. Esto mismo nos comentaron los participantes de los primeros realizados, es decir, se evidenciaba que seguíamos cayendo en una lógica fragmentada de los temas. Una estrategia para trabajar desde una mirada sistémica los temas transversales es, pues, el diálogo a través de la comunidad de indagación.

La comunidad de indagación es el método (Ceballos, 2008) para llevar a la práctica el Programa de Filosofía para Niños de Mathew Lipman, el cual, de manera inicial, estaba diri-

gido a niños y jóvenes desde preescolar hasta bachillerato. El propósito de la comunidad de indagación es estimular el Pensamiento de Orden Superior: crítico, creativo y de cuidado. El Programa incluye novelas que buscan introducir de forma amena y adecuada a las edades de los participantes a un tema filosófico. Fragmentos de estas narraciones son leídos en voz alta por los estudiantes que se encuentran distribuidos en círculo. Una vez hecha la lectura, el moderador pregunta a los participantes por las inquietudes, ideas o sentimientos que les provocó la novela. Luego, en equipos, se formulan preguntas en torno a lo compartido y a la lectura; el método sugiere elegir una de ellas para comenzar una discusión colectiva. Al final de esta, se realizan ejercicios de metacognición donde nos damos cuenta cómo desarrollamos el Pensamiento de Orden Superior.

Sé que estoy sintetizando burdamente el método, pero trato de retomar lo que sirve para nuestro propósito. Filosofía para Niños tiene toda una fundamentación en distintos campos de la pedagogía, la psicología y, sin duda, la filosofía. Véase, por ejemplo, el trabajo de Vera Waksman y Walter Kohan (2000). Aquí conviene destacar la mayéutica socrática como uno de los soportes filosóficos principales. Sócrates era hijo de una comadrona, por ello el filósofo hacía alusión a que había heredado el oficio de su madre; él también ayudaba a dar a luz, pero lo hacía en un sentido metafórico, su oficio era dar a luz ideas, conocimiento. Eso implica diálogo, plantear preguntas radicales que rastrean el sustento de nuestras afirmaciones y develar que, en muchos casos, lo que decimos saber no necesariamente está bien fundamentado. Por eso Sócrates era molesto para sus interlocutores, porque exigía pensar y cuestionar ideas que se daban por sentadas. Así que pensamiento y diálogo mantienen un vínculo muy estrecho. Platón (2003) sostuvo que el pensamiento es el diálogo interno y silencioso del alma consigo misma.

Lo que hice fue adaptar esta comunidad de indagación para trabajar los temas transversales de un modo sistémico; al menos esa fue la intención. En el curso Formación universitaria integral: Transversa, se desarrollan tres comunidades de indagación que llevan una secuencia. La primera, usualmente, se realiza el primer día, al inicio de la sesión. El objetivo no es impartir una clase sobre el diálogo o algún tema transversal sino empezar a dialogar con los recursos con los que llegan los participantes. Esos recursos tienen una progresión quizá mínima, pero cambia en el resto de los días.

Empezamos con la lectura en voz alta entre todos los que participamos, dispuestos, como decía, en círculo, cuestión que puede parecer menor pero no lo es, porque se genera una mayor confianza y disposición para comenzar el diálogo. En la primera lectura, “Los seis ciegos y el elefante”, vemos a seis sabios ciegos que tratan de descifrar cómo es un elefante. Cada uno de ellos afirma saber cuál es la verdadera forma de un elefante, pero solo se basan en el sentido del tacto. Para uno es como un abanico porque toca las orejas; otro dice que es como una lanza porque toca los colmillos; y así con los otros cuatro, cada quien opina en función de la parte que siente del elefante. Esta lectura funciona para introducirnos al problema de la fragmentación y para especular acerca de lo que sería el pensamiento sistémico. Como mencionaba, una vez que se lee en voz alta, lo que sigue es preguntar a los participantes por aquello que les sugirió el texto. Cada quien toma la palabra luego de alzar su mano; esa es la primera regla que damos antes de iniciar. La intención es acondicionar el terreno para el diálogo, partir de lo que nos gustó, de lo que nos hizo sentir o pensar la lectura.

El método dice que después de este primer intercambio se hace una pausa para, en grupos, plantear una pregunta en función de lo que se está compartiendo y de las primeras ideas que surgen. Hay algunos que se saltan esta parte, en el buen sentido; es decir, comienzan a hacer las preguntas en medio del intercambio grupal de ideas. En lo personal, esto ha sido un aprendizaje, porque creo que debemos dejar que corran las opiniones sin necesariamente hacer la pausa y seguir el método a pie juntillas, pues en este caso ya se está cumpliendo lo que buscamos: plantear preguntas. A veces el grupo no lo permite y es necesario hacer esa pausa y formular las preguntas. Dependiendo del caso, si ya hay preguntas, el moderador debe mantener el cuestionamiento grupal. Del otro modo, la idea es que cada grupo haga una pregunta. Una vez que las tenemos ante nosotros, decía que el método sugiere votar por una de ellas para discutirla e intentar dar una respuesta. En la mayoría de los cursos —cerca de 15— no nos hemos visto obligados a votar y elegir una pregunta. Por lo general, hay algo de una pregunta en lo que nos detenemos para aclarar su sentido y, con cierta conducción, podemos comenzar a generar muchas ideas. En ocasiones termina el tiempo destinado y solo hemos revisado una palabra de una pregunta cuando quizá había otras tres o cuatro preguntas más. Estas no quedan al margen puesto que sirven de contexto de discusión, las tocamos de modo tangencial, los mismos participantes van a ellas, retoman algunos sentidos y regresan a la que propiamente estamos discutiendo. Entonces las preguntas van cambiando, ya no son las mismas y nos conducen hacia nuevos sentidos. Por eso David Bohm afirma 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 moderador tiene un papel clave, actúa como “abogado del diablo”; debe llevar los tiempos pero ser flexible y ejercitar su escucha, una escucha a profundidad que le permita inferir supuestos, implicaciones o consecuencias, pues esto hará posible avivar la discusión. Si se identifica alguna consecuencia de lo que se está diciendo, se plantea una pregunta a quien hizo la primera afirmación pero, al mismo tiempo, la pregunta también está destinada a motivar más ideas en la mente de los demás. Y aunque es importante que el moderador cuestione a los participantes, es igual de importante que provoque en ellos la curiosidad de plantear sus propias preguntas. De ahí lo indispensable de escuchar atentamente, pues de esta forma el moderador puede conectar aspectos similares de las opiniones y otros que sean diferentes con la intención de explorar nuevos sentidos de los que llevan las afirmaciones de los participantes. A veces aparece cierta tesis entre las participaciones y, luego de más opiniones, surge una antítesis, pero sucede que pasa imperceptible para la mayoría; entonces, el moderador puede sacar provecho de esto al enfrentar la tesis y la antítesis, y el mero hecho de colocarlo a la vista de los demás por lo general provoca que los participantes se “enganchen” y tomen partido, argumenten y, nuevamente, se generen preguntas. En algunas ocasiones surgen posturas que parecen irreconciliables y no falta alguien que vea la manera de entenderlas como complemento. Se trata, pues, de una dialéctica, aunque no implica que debamos preocuparnos por la síntesis. Quizá hay mucho trabajo del moderador en la primera fase del proceso de implementación de la comunidad de indagación, pero el propósito es que esta producción de ideas se vaya dando paulatinamente entre todo el grupo y se diluya el rol del moderador. Se trataría de un grupo que se modera a sí mismo.

Para algunos participantes, el pedir argumentos y profundizar en ellos es desgastante, lo perciben como algo infructuoso; otros han dicho que nos perdemos, que nos salimos del tema. En parte es cierto; es desgastante pensar y solemos “perdernos”, lo cual se podía ver en los interlocutores de Sócrates. Sin embargo, es innegable que escuchar con atención requiere de ese esfuerzo por agotar las consecuencias a las que nos encaminan la opinión o las intuiciones del otro. Seguir una intuición puede dar la impresión de desviarnos, como a veces me han dicho, pero la cuestión es explorar esas intuiciones sin miedo a abandonar el tema donde comenzó todo, y hay formas de regresar luego al planteamiento inicial, que, veremos, ya no se conserva igual porque se ha enriquecido con ese aparente extravío. Quizá aparece esta sensación porque al pensar con el otro nos descentramos de nosotros mismos, al menos por instantes.

A veces, según las circunstancias, al finalizar la discusión, como ejercicio de metacognición se pregunta a los participantes: ¿Qué hace el moderador? La intención es darnos cuenta del rol del facilitador, que entre todos identifiquemos las habilidades que se requieren para incentivar la discusión. Esto tiene una intención y es que, dependiendo del grupo, si el facilitador moderó las primeras dos comunidades, la tercera la puede moderar alguno de los participantes. En este curso, por el tiempo con el que se cuenta, solo trabajamos tres comunidades que sirven para introducirnos a una cultura de diálogo y que son insuficiente. Se precisa una continuidad y por eso ahora estamos explorando otras maneras de hacerlo, con otras modalidades de formación que brinda la UV.

La primera lectura, decía, es una introducción al problema de la fragmentación. La segunda es una historieta titulada “¿Racista yo?”, elaborada por la Unión Europea. El propósito es adentrarnos al problema del racismo, discriminación, segregación por múltiples circunstancias, y darnos cuenta de que nosotros mismos podemos caer en estas expresiones de violencia y exclusión. Es, insisto, una manera lúdica de acercarnos a problemas que tocan varios temas transversales sin necesidad de hablar de ellos, teorizar o impartir cátedra. Finalmente, vemos *Semillas de guamúchil*, un filme crudo, conmovedor, sobre mujeres presas que aprenden a escribir y a hacer poesía. Con este documental, la intención es percatarnos de cómo diversos temas transversales convergen en una situación concreta —y real— y no pueden entenderse por separado, de manera fragmentada, sino que debemos establecer un diálogo entre ellos si queremos complejizar la mirada sobre nuestros problemas. Y es que nuestros estudios, lo decíamos arriba, separan cosas que no están separadas, lo cual no solo tiene repercusión en un orden conceptual sino también en el práctico. En la gestión universitaria de los temas suele pasar que adoptamos luchas comunes de manera aislada, eso se puede ver en la agenda universitaria, por ejemplo.

Las comunidades de indagación en el ME y la RSU

Los cursos que promueven esta cultura de diálogo se han impartido a académicos, autoridades, funcionarios, personal de confianza, personal administrativo, técnico y manual. Aquí presento algunos pasajes de un par de comunidades con discusiones que pueden funcionar como ejemplo para apreciar cómo desde estas se puede contribuir a cohesionar los ejes de la formación integral y percatarnos de que esta cultura de diálogo tiene también un papel en los debates contemporáneos sobre RSU, en tanto que promueve comunidades de aprendizaje.

El tema de la corrupción surgió en una comunidad de indagación conformada por personal dedicado a labores de secretariado, de atención a los estudiantes en diferentes trámites, bibliotecarios, personal de limpieza, entre otros. Uno de los participantes dijo que nuestro gobierno era corrupto. “No es que no sea así”, respondió otro, pero agregó que el problema es mayor porque también hay corrupción entre nosotros. Es decir, se refería a que el problema está en todos los niveles sociales. Alguien asintió con la cabeza y puso un ejemplo para confirmar la idea de su compañero: “Hay corrupción cuando hay fila para comprar las tortillas y nosotros nos la saltamos porque nos metemos al lugar que nos brinda un conocido que está en los primeros lugares”. Un compañero más, al escuchar esta idea, replicó; señaló que no era del todo cierto, pues lo que puede parecer injusto para la mayoría tal vez sea justo para otra persona. Le pedimos al replicante que aclarara su participación. “Sí, por ejemplo —dijo este compañero—, una persona puede buscar saltarse la fila porque tiene un enfermo en casa y necesita regresar pronto. En este caso, si los demás no tienen una situación grave como esta, sería justo que la persona pasara antes sin hacer fila, o no tanta”. Una participante complementó esta postura y dijo que era algo parecido a cuando un cliente en el supermercado quiere pagar únicamente una botella de agua y hay una fila enorme con carritos de despensa repletos. “En este caso —sostuvo—, es justo que pase primero aquella persona.” Así, poco a poco, nos aproximamos a una idea más general a partir de casos concretos: es importante cumplir las reglas pero, en ocasiones, en circunstancias particulares, es razonable, pertinente, flexibilizarlas por alcanzar un bien con mayor prioridad, sin que esto perjudique, necesariamente, a los demás.

La idea de flexibilizar la norma en ciertas circunstancias tiene repercusiones en lo epistemológico, lo metodológico y lo ético. Implica una manera de conocer la realidad que trasciende las experiencias particulares, las cuales ingresaron a un proceso paulatino de abstracción hasta llegar a sentencias generales. El proceso de abstracción se elaboró colegiadamente, no ocurrió en solitario, se construyó *con los otros*. Es un modo peculiar de construcción, conlleva una dimensión heurística y, bien vista, también axiológica, pues en los casos comentados se dio un reconocimiento del otro y de las dificultades que podían estar enfrentando. Esto nos recuerda la prudencia en un sentido aristotélico: conducimos moderadamente en situaciones complejas, críticas, aporéticas. Es cierto, discutimos problemas de la vida cotidiana que nos preocupan pero pueden tocar, rozar debates clásicos en filosofía, claro, no como profesionales de esta, pero sí como personas con curiosidad, sensibles, con capacidad de asombro, que realizan un esfuerzo por escuchar y que tienen avidez por conocer. Son, además, reflexiones que comprenden el desarrollo de herramientas y actitudes. En este contexto, la idea gadameriana sobre la dialéctica como arte del preguntar y de llevar una auténtica conversación, resulta inspiradora: “Requiere no aplastar al otro con argumentos sino sopesar realmente el peso objetivo de la opinión contraria (...) Pues la dialéctica consiste no en el intento de buscar el punto débil de lo dicho, sino más bien en encontrar su verdadera fuerza” (2003:444).

Por eso, a través de comunidades podemos encontrar una alternativa para hacer frente al problema de fragmentación del ME, porque en ellas es factible desarrollar íntegramente lo teórico, lo heurístico y lo axiológico. Eso se puede ver en la conclusión provisional a la que se llegó sobre actuar con moderación en ciertas circunstancias. En la réplica de que en esos casos es prudente dejar pasar a alguien que no haya hecho fila subyace, primero, un ejercicio

de escucha; se escuchó la primera posición, la que sostenía sin más que era injusto colarse en la fila. Y una réplica supone ver supuestos, consecuencias, o ambas, acerca de lo que se afirma, significa haber escuchado. La escucha, a su vez, trae el reconocimiento del otro. En una comunidad se piensa en voz alta, es un proceso de construcción de ideas, no se trata de ideas ya acabadas sino que se permite equivocarnos, ensayarlas. La opinión de alguien puede estar incompleta pero estimula ideas en otros, quienes, al compartirlas, vuelven a espolear en otros más nuevas perspectivas. Bertalanffy (1987) decía que el apotegma aristotélico “el todo es más que la suma de sus partes” sigue vigente para el estudio de los sistemas. Las ideas que se producen en la comunidad no se restringen a su sumatoria; las ideas del grupo son más que la suma de las ideas individuales, de cada participante. Por eso, sostengo, en el diálogo nos podemos acercar a un entendimiento sistémico de los temas transversales.

La comunidad de indagación promueve la construcción de inteligencias colectivas y comunidades de aprendizaje que permitan una visión más integral sobre problemas que no pueden ser abordados monodisciplinariamente, sino que requieren de la participación dialógica de diversas disciplinas, por ello tienen un papel central en la RSU.

En otro grupo, en la tercera comunidad de indagación que tuvimos, después de proyectar *Semillas de guamúchil*, tuvo lugar una discusión. Una maestra dijo que en el documental se podía apreciar cómo la poesía no solo es una cuestión romántica sino que es revolucionaria, liberadora. Otro profesor agregó que lo mismo que sucede en el documental ocurre en la academia, pues muchos maestros tachan de torpes o poco inteligentes a ciertos estudiantes y, para algunos de ellos, es muy difícil superar esa opinión y terminan por creerlo, lo cual afecta su desempeño. Dijo esto porque en el documental hay un testimonio de una mujer que no escribía porque su marido la consideraba una tonta, y esa mujer decía que terminó por creerse ese prejuicio debido a la insistencia de aquellos comentarios. Una tercera participante mencionó que había tres franjas sociales, una compuesta por la elite dirigente, que no tiene límites y que es capaz de pasar sobre la vida de los demás, violentándolos y cosificándolos para satisfacer sus deseos más perversos, y en la franja inferior estaban los marginados, por ejemplo, las mujeres que aparecen en el documental, que no tienen acceso a la justicia, que están presas por ser analfabetas, pobres y solo hablar una lengua indígena. “En la franja media está la academia —continuó la maestra—, un mundo privilegiado también que tiene acceso a la educación formal y, por lo tanto, ante esa situación tiene la obligación de intervenir y de buscar revertir esas situaciones de injusticia, de tomar partido por los grupos más marginales”. Esta cuestión me hizo recordar la tesis de Edward Said (1994) sobre los intelectuales, respecto de que estos deben estar del lado de los más débiles y no representados y denunciar las tropelías de las clases dirigentes. Otro maestro replicó a esta profesora y dijo que estaba en parte de acuerdo, pero agregó que en la propia universidad ocurrían casos de abuso de poder en diferentes sentidos por actores con cierta jerarquía y que parecían inmunes a las sanciones. Eso nos hizo pensar, entonces, que la elite, no importa a qué tipo de estructura pertenezca, si es tal, ejerce poder de distintas maneras, a veces más sutiles que otras, pero lo ejerce y violenta para satisfacer sus fines.

La refutación suele verse, en ciertos ámbitos políticamente correctos, como un aspecto negativo en el diálogo, pero no es así. Platón afirmó que esta era esencial para el conocimiento. Así como necesitamos expulsar algo de lo que comimos para asimilar correctamente el alimento, así sucede con nuestras creencias infundadas; a través de la refutación habre-

mos de expulsarlas para asimilar el conocimiento (2003). En el caso de los profesores, aparece la réplica y esta nos lleva a una idea más robusta. No es una idea sin complicaciones, las tiene pero, por el tiempo del que disponemos para ello y las condiciones, son ideas que tienen sentido y que, más allá del contenido, hay que destacar en cuanto a la forma en que se originan. Surgen ideas porque el otro nos ayuda a que emerjan, nos obliga de una u otra manera, nos interpela y hablamos, compartimos y así ellas se complementan.

Particularmente, quise destacar este otro diálogo porque en él aparece de modo explícito la cuestión de la RSU. Primero, decía, por la forma: construimos ideas con los otros, forjamos, pues, inteligencia colectiva. Segundo, porque aparece el tema de la responsabilidad de la academia ante los problemas que vivimos. No es que se agote la cuestión, solo que estar en ese momento, escuchar cómo una persona construye un argumento, y que nos lleve a preguntarnos cuál es el papel de la academia ante problemas de exclusión y violencia hacia mujeres analfabetas, indígenas y pobres, es valioso. El mero hecho de tener espacios para decirlo y preguntarnos en colectivo, visibilizar los problemas, por sí mismo es meritorio. Se trata, entonces, como sugiere la RSU, de generar comunidades de aprendizaje que cuestionen la verticalidad de las universidades e impulsen en su interior organizaciones más justas y horizontales.

Reflexiones finales

Uno de mis prejuicios al iniciar la implementación de estos cursos y, en concreto, la comunidad de indagación, era enfocarme en la evolución de las ideas, es decir, buscaba prioritariamente que en grupo nos diéramos cuenta de cómo surgían y cómo las construíamos con los demás. Esto, como intenté mostrar arriba, ocurría pero no era lo único. Es una constante en los grupos destacar el ambiente de respeto que es posible lograr con este método y que, de alguna manera, nos exige hablar por nosotros mismos sin el escudo de autores o teorías. Algunos participantes expresaron que les gustaría recibir más cursos como este, de “relaciones humanas”. Confieso que tenía cierta resistencia hacia este concepto, pues suelo asociarlo con aquellas capacitaciones de recursos humanos de índole empresarial. No obstante, la comunidad de indagación posibilita un espacio para tratar problemáticas muy sensibles que nos interpelan como personas y que generalmente las obviamos por estar inmersos en nuestras ocupaciones cotidianas. De ahí que uno puede advertir que la comunidad de indagación representa una opción para desarrollar los ejes del ME de manera integral y no separada, porque se construyen ideas, se ganan palabras, herramientas, y se promueven valores.

Es cierto que, al menos en nuestro caso, hay catarsis en la comunidad de indagación, lo cual tiene argumentos en contra y a favor, pero hay una coincidencia también en que, más allá de ello, los problemas que padecemos deben tener espacios para visibilizarse y encontrar conjuntamente alternativas para hacerles frente. Bien vista, la evaluación de los impactos que tiene la universidad con su entorno exige una autoobservación, es decir, vernos a nosotros mismos para conocer nuestros aciertos y errores, para ser conscientes de cómo nuestras decisiones y nuestros actos repercuten en los demás de alguna forma. Por eso Vallaey sugiere la construcción de una mirada sistémica como premisa para responsabilizarnos por nuestras acciones. El poeta recientemente fallecido, Humberto Ak'abal, decía que su bilingüismo le permitía “verse de espaldas” (en entrevista con Viereck, 2012:94), es decir, autocriticarse. El “verse de espaldas” permite ganar perspectiva, y una manera de hacerlo es

por medio del diálogo. El otro, con su mirada, sus gestos, sus palabras, me hace ver aspectos de mí a los que no tengo acceso por la posición que guardo. Me parece que escuchar genuinamente al otro o acercarme a lo que observa no constituye una garantía para remover una creencia, cambiar de opinión, retractarse de una decisión o modificar conductas, pero la remoción de una creencia, el cambio de opinión, el retractarnos de una decisión o la modificación de conductas presuponen escuchar a un otro e intentar ver desde su perspectiva.

Responsabilizarnos por nosotros conlleva, entonces, espacios de diálogo con los otros. Creo que por eso Maximiliano Alonso (2018), como primera premisa para la RSU, señalaba que la universidad debe comenzar por aprender del otro, aprender a escuchar. No quiero decir que en los ejercicios de las comunidades hayamos funcionado idealmente y que ahora seamos ejemplo de buenas prácticas, ni mucho menos. Extraje algunos pasajes que intentan mostrar el sentido que tienen pero, sin duda, el método tiene sus límites y, supongo, habrá momentos o espacios en que lo más prudente sea quedarnos callados. No hay fórmulas en estos ejercicios que podamos seguir como recetas para transversalizar la RSU en las funciones; en buena medida, son ejercicios para discutir con los demás los problemas que tenemos, aunque no necesariamente logramos soluciones. No en todas las comunidades ocurre la integración de los ejes del ME, por aludir al caso que nos ocupa, a veces es complicado que se encienda la discusión y llega ser frustrante; sin embargo, es experiencia útil para las siguientes. No quisiera llevar la bandera del diálogo por todas partes; hay casos donde quien pretende hacerlo así, a la menor provocación, se pone hecho un basilisco y egoístamente toma decisiones sin medir los efectos sobre los demás. En esto podemos caer cualquiera de nosotros. La congruencia es, por lo tanto, un tema medular.

Otra constante en los grupos donde realizamos las comunidades de indagación en torno a temas como la discriminación, la violencia, el racismo, la exclusión, por citar algunos, fue la exigencia de coherencia entre el discurso y la práctica de nuestra institución. Surgió en el Coloquio RSU que llevamos a cabo, y aparece continuamente en estos ejercicios de diálogo: la RSU implica ser responsables con nosotros mismos, ser responsables al interior de la UV, con los estudiantes y con todos sus trabajadores; y continuamente fue mencionado el tema del trato digno al trabajador. Congruencia, pues, entre lo que la institución busca formar en los estudiantes y su decir.

Empezamos con Rivera Cusicanqui y cerramos con ella. La pensadora recupera a Reinaga para, precisamente, criticar la coherencia del intelectual público. Este, para Reinaga, “viola la única ley de la ‘gente de pluma y pensamiento’: (...) que su ‘vida, su existencia y su personalidad confirmen su palabra y su enseñanza” (2018:35). Creo que la misma ley vale para los universitarios, que nuestra vida y existencia confirmen las palabras que decimos frente a los demás. No se trata de enjuiciamientos moralistas, solo que en un contexto como el de la RSU es casi obligado el ejercicio de la honestidad hacia nosotros mismos y hallar orientaciones del camino que decidamos seguir. Hay que vernos de espaldas y preguntarnos si cumplimos aquella ley o si, en ciertas circunstancias, la hemos violado.

Referencias bibliográficas

Alonso, M. (2018). *Universidad Socialmente Responsable: orientaciones para el cambio sistémico*. Curso. México: Universidad Veracruzana.

- Amozurrutia, J.A. y Maass, M. (2014 y 2015). Metodología sobre la Visión Sistémica del Trabajo Institucional. Taller. México: Universidad Veracruzana.
- Bohm, D. (2012). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós.
- Ceballos, D. (2008). Diálogo racional y comunidad de indagación (Tesina de licenciatura). México: Universidad Veracruzana.
- Gadamer, H.G. (2003). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- García, R. (2013). Investigación interdisciplinaria de sistemas complejos: lecciones del cambio climático. *INTERdisciplina*, 1(1), 193–206. Recuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/46545> (consultado el 15/06/18).
- Haack, S. (2016). The fragmentation of Philosophy: The road to Reintegration. Conferencia magistral, Facultad de Filosofía. México: Universidad Veracruzana.
- Ibarra, E. (2010). Exigencias de organización y de gestión de las universidades públicas mexicanas: de su pasado político a sus mercados presentes. En Cazés, D.; Ibarra, E. y Porter, L. (Coords.). *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros* (pp. 55–92). México: UNAM–UAM.
- Mato, D. (2015). Educación Superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos. En Mato, D. (Coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias* (pp. 19–44). Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Platón (2003). Sofista. En *Diálogos V* (pp. 321–472). Madrid: Gredos.
- Pombo, O. (2013). Epistemología de la interdisciplinariedad. La construcción de un nuevo modelo de comprensión. *INTERdisciplina*, 1(1), 21–50. Recuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/46512> (consultado el 15/06/18).
- Ramírez Carranza, L.A. (2019). Observatorio de responsabilidad social universitaria: una experiencia de integración académica. Ponencia presentada en el IV Congreso de Ética Profesional y Responsabilidad Social. “Retos para la educación, el desarrollo territorial y la transparencia”, Universidad Autónoma de Zacatecas, 16 y 17 de mayo.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta limón.
- Said, E. (1994). *Representaciones del intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Transversa (2016). *La aspiración de Transversa en la Universidad Veracruzana*. México: Universidad Veracruzana.
- (2017). *Bases para su desarrollo*. México: Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana (1996). Plan General de Desarrollo de la Universidad Veracruzana 1996–2005. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://www.uv.mx/universidad/doctosofi/plangral/> (consultado el 15/06/18).
- (1999). *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel Licenciatura. Propuesta*. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://www.uv.mx/meif/files/2015/03/MEIF.pdf> (consultado el 15/06/18).
- (2016). *Informe de resultados de los componentes: Formación Integral, Transversalidad y Flexibilidad del Modelo Educativo Integral y Flexible. Reporte Técnico*. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: https://www.uv.mx/meif/files/2017/02/T.Informe_FI.pdf (consultado el 15/06/18).
- (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. Recuperado de: <https://www.uv.mx/meif/files/2017/08/Tercer-Reporte-MEIF.pdf> (consultado el 15/06/18).

Vallaes, F. (2018). Formación de formadores en responsabilidad social universitaria. Curso, ANUIES, Ciudad de México, 14 y 15 de mayo.

Viereck Salinas, R. (2012). *La voz letrada. Escritura, oralidad y traducción: Diálogos con seis poetas amerindios contemporáneos*. Ecuador: Abya-Yala.

Von Bertalanffy, L.; Ross, W. y Weinberg, G. (1987). *Tendencias en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza.

Waksman, V. y Kohan, W. (2000). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.