



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**DIALÓGISIS HOLOPRAXIOLÓGICA DESDE LA INTERSUBJETIVIDAD  
DEL HECHO EDUCATIVO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

**Autora:** Msc. Torrealba Katiuschka D.

**Tutora:** Dra. Racamonde Minerlines.

TRABAJO DE GRADO PRESENTADO ANTE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO PARA  
OPTAR AL TÍTULO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN, EPISTEMOLOGÍA, COMPLEJIDAD Y  
AMBIENTE



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**DIALÓGISIS HOLOPRAXIOLÓGICA DESDE LA INTERSUBJETIVIDAD  
DEL HECHO EDUCATIVO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

**TRABAJO DE GRADO PRESENTADO ANTE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: TEORÍAS EDUCATIVAS Y DEL APRENDIZAJE. Y**

---



**REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**VEREDICTO**

Nosotros, Miembros del jurado designado para la evaluación de la tesis Doctoral titulada, **DIALÓGISIS HOLOPRAXIOLÓGICA DESDE LA INTERSUBJETIVIDAD DEL HECHO EDUCATIVO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**, presentada por Torrealba D. Katiuschka para optar al título de Doctor en Educación, estimamos que la misma reúne los requisitos para ser considerada como:

Nombre, Apellido	Cédula de Identidad	Firma del Jurado
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

**Valencia, Marzo de 2013**

## **AVAL DEL TUTOR**

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe **Minerlines Racamonde**, titular de la cédula de identidad **N°5.375.186**, en mi carácter de Tutor del Trabajo de Doctorado titulado: **DIALÓGISIS HOLOPRAXIOLÓGICA DESDE LA INTERSUBJETIVIDAD DEL HECHO EDUCATIVO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**, presentado por la ciudadana: **Torrealba D. Katiuschka** titular de la cédula de identidad N° **12.102.850**, para optar al título de **Doctor en Educación**, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En Valencia a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del año dos mil \_\_\_\_\_

C.I: \_\_\_\_\_

Firma

**Nota:** Para la inscripción del mencionado trabajo, el doctorante consignara la relación de las reuniones periódicas efectuadas durante el desarrollo del mismo, suscritas por ambas partes.

## AUTORIZACIÓN DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe **Minerlines Racamonde** titular de la cédula de identidad **5.375.186**, en mi carácter de Tutor del Trabajo de Doctorado **Titulado: DIALÓGISIS HOLOPRAXIOLÓGICA DESDE LA INTERSUBJETIVIDAD DEL HECHO EDUCATIVO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**. Presentado por la ciudadana **Torrealba D. Katiuschka**, titular de la cédula de identidad **12.102.850**, para optar al título de **Doctor en Educación**, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En Valencia a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del año dos mil \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Firma

C.I:



**REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA**  
**UNIVERSIDAD DE CARABOBO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



Participante: Katuschka Torrealba C.I: 12.102.850

Tutor: Dra. Minerlines Racamonde C.I: 5.375.186

Título del Trabajo: Diálógisis Holopraxiológica Desde La Intersubjetividad Del Hecho Educativo En La Enseñanza Universitaria

Línea de Investigación:

<i>Sesión</i>	<i>Hora</i>	<i>Asunto Tratado</i>	<i>Observaciones</i>
1	10:00 am	Lectura del proyecto para aclarar metas investigativas	Orientaciones para la iniciación del capítulo I
2	11:00 am	Revisión del capítulo I	Correcciones respectivas
3	11:00 am	Revisión de correcciones capítulo I y entrega de capítulo II	Correcciones respectivas
4	11:00 am	Revisión capítulo II	Corregido
5	11:00am	Presentación del capítulo III. Trayecto metodológico	Correcciones
6	10:00am	Entrega del capítulo III	Corregido
7	10:00am	Revisión capítulos IV y V	Sugerencias, orientaciones y correcciones
8	10:00 am	Revisión de correcciones capítulos IV y V y presentación capítulo VI	Orientaciones y correcciones del capítulo VI
9	10:00 am	Revisión general	

**Título Definitivo:** Diálógisis Holopraxiológica Desde La Intersubjetividad Del Hecho Educativo En La Enseñanza Universitaria

**Tutor**

**Participante**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Dedicatoria**

A ti **Mattías Sebastián**, maravilloso regalo de Dios por permitirme conocer y trascender en el amor más sublime y fuente de mi existencia humana....llegaste en medio de esté discurrir para permitirme obtener el mayor de los títulos y **Doctorado** de mayor significatividad y trascendencia cargado de amor infinito..... Y en ese continuum aun me declaro aprendiz **SER TU MAMÁ.... DIOS TE BENDIGA e ILUMINE**

Al Ser más noble y fuente de amor inagotable **MI MADRE Marixa Discristanziano**, pilar fundamental de todos mis logros y lo que soy como ser humano...profesional y ahora madre mis pasos y éxitos llevan tu

silueta, lo que me permite transitar por el mundo con firmeza y seguridad eres fuente de inspiración y ejemplo digno a seguir.

**SIMPLEMENTE LOS**

**AMO...**

**Katiuschka**

## **Agradecimiento**

Primeramente a **Dios** por demostrarme en cada instante tu existencia y con ello la posibilidad de ratificar esa especie de magia cómplice de los hilos de la vida en la que me otorgas todas tus bendiciones....

**Gracias Infinitas**

A mi **Esposo Gerardo Dugarte ...** Gracias por tu comprensión y apoyo llenando de hermosos detalles cada instante de mi existencia en esta trama compleja en que se convirtió nuestras vidas durante esta experiencia doctoral, **Dios** con su majestuosidad divina nos demostró que el verdadero Amor todo lo puede. **Te Amo**

A mis **Hermanas Ekaterina y Katia** por su amor incondicional y apoyo inconmesurable... por las horas dedicadas a nuestro Tesoro ... cuando no podía tenerme a tiempo completo... muchas de mis acciones son pensadas en ustedes, pues tengo la inmensa labor de ser su hermana mayor y el ejemplo que ustedes siguen...somos una triada indisoluble....**Las Quiero Muchisimo**

A mi **Padre Francisco Torrealba** por darme desde mi infancia las primeras lecciones de filosofía el eterno diálogo sobre el **SER y EL DEBER SER...** Tú postulado fundamental...“La realidad está allí no se atribuye”...hoy en día comprendo la importancia de ello...Gracias por todas las enseñanzas **Te Quiero.**

## **Reconocimiento**

A mi **Tutora Dra. Minerlines Racamonde** por la confianza depositada en mi desde el inicio de esta experiencia doctoral cuando apenas solo contaba con unas incipientes ideas que fueron tomando forma con su inmenso apoyo al ofrecerme sus saberes y aportes de forma continua y por sobre todas las cosas, brindarme esa hermosa calidad y calidez humana que posee y que simplemente la hacen un **Ser Humano Maravilloso Mil Gracias**

**A la excelsa Universidad de Carabobo...** Institución que ha contribuido en cada una de las etapas de mi formación y crecimiento intelectual, profesional y como ser humano en ella he transitado cargada de grandes momentos, sueños y reflexiones.

## INDICE GENERAL

Dedicatoria.....	<b>p.p</b> vii
.....	
Agradecimientos.....	viii
.....	
Reconocimiento.....	ix
.....	
Lista de Tablas ....	xiii
.....	
Lista de Gráficos.....	xv
Resumen.....	xvi
.....	
Sumary.....	xvi
.....	i
Introducción.....	1
.....	

### MOMENTOS

#### I.- DOMINIO COMUNICATIVO

Enunciación del Fenómeno – Objeto de Estudio.....	6
Intencionalidades	16
Investigativas.....	
Intencionalidad	16
General.....	
Intencionalidades	16
Específicas.....	
Justificación el hacer	17
Investigativo.....	

#### II.- REFERENCIALES DE PRECEDENTES INVESTIGATIVOS Y ESTADO DEL ARTE

Estado del arte: lo Intersubjetivo en el contexto de la Educación Superior	21
--	----

La Educación Superior en los escenarios de la Contemporaneidad Mundial.....	25
.....	
Singularidad de la Universidad Latinoamericana un Escenario Propicio para la Educación Comparada.....	31
Desarrollo Endógeno y Educación Comparada: Vía para la Transformación.....	36
.....	

### III.- DIMENSIÓN METODOLÓGICA

Perspectiva Epistemológica y Abordaje de la Metodica Investigativa.....	42
Perspectiva Paradigmática Epistemológica.....	– 44
Enfoque Metodológico.....	46
Ordenamiento Metodico.....	52
Fases del Método Fenomenológico Hermenéutico.....	– 53
Escenario Investigativo.....	– 59
Campos Observacionales y Sujetos de Estudio.....	60
Técnicas de Recolección de Evidencias Cualitativas.....	66
Técnica de Interpretación de la Evidencia Cualitativa.....	74

### IV.- CONCEPCIONES NOEMÁTICAS

Eisegésis. Un Encuentro Reflexivo e Interpretativo con la Teoría.....	81
Andragogía o Pedagogía una Eterna Disyuntiva.....	84
Principios Básico de la Andragogía.....	86
Imaginario Teóricos: Una Reflexión Epistémica.....	87
Acción Comunicativa de Jünger	88

Habermas.....	
La intersubjetividad: un problema de fenomenología de Husserl.....	93
Reconocimiento de la alteridad como eje de la intersubjetividad.....	94
Aproximación al Escenario de la Existencia Humana como Mediación Intersubjetiva del Mundo –de-la-Vida (Lebenwelt).....	95
Significado de mediación intersubjetiva como relación de alteridad.....	103
La Holística un Abordaje desde los Escenarios Educativos.....	105
Los Siete Saberes de la Educación según Edgar Morín.....	116
Modernidad y Postmodernidad. Convergencia de Intereses en Espacios Productivos Concertados de Interés Cognitivos.....	113
Aproximación del Modelo de Desarrollo Endógeno y la Educación ¿Paradigma Emergente? O ¿Acción Social?.....	127

#### **V.- HALLAZGOS TEÓRICOS EMERGENTES**

Praxis Heurística- Estrategia de Interacción con la Evidencia.....	133
Componente I: Hallazgos producto de la Revisión Documental.....	141
Componente II: Hallazgos Producto de la Entrevista.....	173

#### **VI.- DIALÓGISIS HOLOPRAXIOLÓGICA**

Asunción Epistémicas Onto-Antropo Socioeducativas.....	214
Dialelo Gnoseológico: Reciprocidad Noética y Noemática.....	214
Sujeto Gnoseológico-Modulación Dialógica.....	220

#### **VII.- CONSTRUCTO EPISTÉMICO DESDE UNA DIALÓGISIS HOLOPRAXIOLÓGICA**

Constructo Epistémico Holopraxiológico.....	22
---	----

	6
Dimensiones que Conforman la Dialógisis Holopraxiológica.....	23
	3
Visión Dimensional Fusionada Generadora del Complejo Holopraxiológico...	23
	8
Espacio Gnoseológico. Ejes Semánticos – Referenciales del eidos.....	24
	2
Holopraxiología: Una construcción Epistémica Multidimensional e Intersubjetiva.....	24
	5
<b>VIII.- EISEGÉISIS REFLEXIVA. APORTES EPISTEMOLÓGICOS</b>	
Hecho Educativo. Un abordaje Deconstructivo desde la praxis.....	25
	3
Contexto Intersubjetivo Relación Compleja de un Logos.....	25
	6
El Hecho Educativo y la Intersubjetividad en la Hegemonía de las Discursividades y Epistemes.....	25
	8
La Educación Universitaria desde una Visión Holopraxiológica.....	26
	0
Visión Onto-Epistémica del Conocimiento.....	26
	3
Holismo Ontológico y Educación Universitaria.....	26
	5
La Intersubjetividad una Praxis Cotidiana Educativa.....	26
	7
La Universidad Institución Creadora y Co-Creadora de sentidos sociales.....	26
	8
Discurrir Reflexivo.....	27
	0
Referencias Bibliográficas.....	27
	6

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla N°</b>	<b>p.p</b>
1.-Criterios para la Selección.....	65
2.- Contus-Guión de Entrevista.....	71
3.- Dimensiones y Categorías.....	76
4.- Actitudes Básicas.....	90
5.- Matriz de Fundamentos.....	131
6.- Codificación de Material.....	137
7.- Filtro Epistémico (1).....	137
8.- Artículos.....	141
9.- Artículo 1.....	142
10.- Artículo 3.....	143
11.- Artículo 4.....	145
12.- Artículo 13.....	147
13.- Artículo 14.....	148
14.- Artículo 32.....	151
15.- Artículo 33.....	152
16.- Artículo 34.....	152
17.-Artículo 36.....	157
18.-. Filtro Epistémico (2).....	158
19.- Artículos.....	161
20.- Artículo 1.....	161
21.- Artículo 2.....	162

22.- Artículo 3.....	163
23.- Artículo 4.....	164
24.- Artículo 9.....	165
25.- Filtro Epistémico (2).....	166
26.- Universidad de Carabobo (UC).....	167
27.- Facultad de Ciencias de la Educación (FACE –UC).....	169
28.- Misión FACE.....	170
29.- Visión FACE.....	171
30.- Filtro Epistémico (2).....	172
31.- Entrevista Sujeto 1.....	173
32.- Primera Interrogante.....	174
33.- Segunda Interrogante.....	176
34.- Tercera Interrogante.....	177
35.-Cuarta Interrogante.....	179
36.-Quinta Interrogante.....	181
37.-Sexta Interrogante.....	183
38.- Séptima Interrogante.....	185
39.- Octava Interrogante.....	190
40.- Novena Interrogante.....	191
41.- Filtro Epistémico (2).....	193
42.- Filtro Epistémico (2).....	194
43.- Filtro Epistémico (2).....	195
44.- Entrevista Sujeto 2.....	196
45.- Primera interrogante.....	197
46.- Segunda Interrogante.....	199
47.- Tercera Interrogante.....	201
48.-Cuarta Interrogante.....	202
49.-Quinta Interrogante.....	204
50.-Sexta Interrogante.....	206
51.- Séptima Interrogante.....	207
52.- Octava Interrogante.....	208
53.- Novena interrogante.....	209
54.- Decima Interrogante.....	210
55.- Decima Primera Interrogante.....	211
56.- Filtro Epistémico (2).....	212
57.- Filtro Epistémico (2).....	213

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico N°</b>	<b>p.p</b>
1.- Matriz Epistémica.....	55
2.- Situación de la Investigación.....	78
3.- Abordaje Investigación Cualitativa.....	80
4.- Visión Integrativa.....	110
5.- Desarrollo Endógeno y Educación.....	129
6.- Asunciones Epistémicas Dimensionales.....	134
7.- Visión Holográfica.....	138
8.- Triangulación.....	140
9.- Concepciones Noemáticas.....	217
10.- Contexto Intersubjetivo.....	218
11.- Contexto Intersubjetivo.....	219
12.- Esquema Complejo Cognitivo.....	229
13.- Complejos Dimensionales.....	239
14.- Constructo Interaccional.....	244
15.- Visión Multidimensional.....	251
16.- Visión Holopraxiológica del hecho educativo.....	255
17.- DialógisisHolopraxiológica.....	275



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**DIALÓGISIS HOLOPRAXIOLÓGICA DESDE LA INTERSUBJETIVIDAD  
DEL HECHO EDUCATIVO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

**Autora:** Torrealba D. Katiuschka.

**Tutora:** Dra. Racamonde Minerlines.

**Fecha:** Marzo, 2013

**RESUMEN**

El devenir de la humanidad ha evidenciado su complejidad en la dinámica relacional cambiante de las sociedades, lo que de manera insoslayable se encuentra vinculada a la educación y muy particularmente a la Educación Universitaria, a partir de estas aseveraciones se hace necesario, remitir al telos educativo como proceso garante para la formación de seres humanos integrales, de allí que los mismos se encuentran englobados en lo intersubjetivo a modo de realidad social, así los entes involucrados (Facilitador-Participante) en constante interacción y reciprocidad se circunscriben en un eje o elemento articulador de todo proceso educativo y que simplemente alude a las diversas formas, técnicas, métodos que el facilitador utiliza para llevar a cabo la enseñanza en relación biunívoca con el proceso de generar y construir conocimientos. Se privilegia en estas aseveraciones una interpretación que propende a una redefinición de la enseñanza universitaria en relación dialógica consigo y con el Otro (alteridad) todo ello permitió dilucidar a una deconstrucción del mismo, desde lo Onto-Antropo-Sociológico y objeto de revisión en esta especificidad como es la condición del Ser Humano desde una mirada interaccional compleja, en este sentido dicha triada dimensional adquiere significatividad emergiendo un proceso de convergencia disciplinar que se amalgama y redimensiona en el contexto intersubjetivo del hecho educativo en términos de una holopraxiología. Todo ello desde una perspectiva epistemológica de los enfoques de la fenomenología hermenéutica y la complejidad implicada en la multidimensionalidad del fenómeno y lo intersubjetivo en el *Lebenswelt* del hecho educativo. La metódica de orientación fenomenológica-hermenéutica permitió manejar el componente teórico desde una eisegésis reflexiva y el elemento experiencial a través de la conformación de diversas fases y estrategias de interacción con la evidencia cualitativa.

**Descriptor:** Intersubjetivo – Holopraxiología – Enseñanza Universitaria.

**Línea de Investigación:** Teorías Educativas y del Aprendizaje- Paralelamente fenomenología hermenéutica.



**University of Carabobo  
FACULTY OF EDUCATION  
ADDRESS OF GRADUATE STUDIES  
DOCTORATE IN EDUCATION**



**INTERSUBJECTIVITY HOLOPRAXIOLÓGICA DIALÓGISIS FROM THE  
FACT IN THE HIGHER EDUCATION EDUCATION**

**Author:** Torrealba D. Katiuschka.  
**Tutor:** Dr. Racamonde Minerlines.  
**Date:** June 2012.

**SUMMARY**

The future of humanity has demonstrated that the complexity of relational dynamic changing of the societies, so inescapable that it is linked to education and particularly higher education, from these claims is necessary, refer the telos as guarantor process for forming whole human beings, hence, educational processes encompassed by the intersubjective reality as a social and entities involved in a constant interaction and reciprocity (facilitator-participant) confined in a shaft or element configuring all education and simply refers to the various forms, methods and techniques that the facilitator uses to convey the "know" to one relationship with the construction process of "knowing". These claims are favored in an interpretation that tends to a redefinition of university education that allows referring to a deconstruction of it, from a basic premise and reviewed in this specificity is the human condition from a complex interactional perspective, this felt the Onto-Anthropo-sociological significance becomes a process of convergence emerging discipline that amalgamates and resize the intersubjective context of the educational in terms of a holopraxiología. All this from an epistemological perspective from the approaches of hermeneutic phenomenology and the complexity involved in the multidimensionality of the phenomenon and the intersubjective in lebenswelt of educational fact, allowed the methodical handling eisegesis theoretical component from a reflective and experiential element through the formation of various phases and strategies of interaction with the qualitative evidence.

Descriptors: Intersubjective - Holopraxiología - University Education.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad el devenir histórico-social de las variadas culturas presenta un rasgo común, en relación con la magnitud y alcance de los procesos cambiantes en los diversos ámbitos del accionar humano y sus consecuentes implicaciones. Cualquier abordaje o intento explicativo que se emprenda permitirá la reconsideración del carácter complejo de la realidad, observación esta que se hace a partir de la trascendencia que envuelve tanto los procesos, actores sociales, culturales y educativos, por nombrar algunos, cuya génesis intenta organizar, ajustar, depurar las maneras en que las instituciones de educación universitaria establecen interacciones y relaciones dentro de un contexto que permita generar múltiples sinapsis en la integración de posiciones ontológicas, epistemológicas relevantes y trascendentes.

En virtud de ello, el contexto así como la relevancia de elementos heterogéneos y homogéneos comunes, que propugnan los diversos escenarios contemporáneos, requieren integrarse para comprender e interpretar el proceso de la Educación Universitaria, a partir de una cosmovisión holística en sus categorías de análisis, elementos intervinientes, formas de interacción-participativa que impregne de significados y sentidos el hecho educativo (enseñanza-aprendizaje en la construcción de saberes y su contexto intersubjetivo).

Ahora bien, la multidimensionalidad que enmarca los elementos, que de manera recíproca convergen y divergen en la configuración para una concepción de la Educación Universitaria, orientada a una formación integral del ser humano se entrelazan si se quiere muy sui-generis en la producción de acciones sinérgicas para la configuración del constructo que concatene una holopraxiología en la enseñanza universitaria desde lo multidimensional y complejo del hecho educativo y el contexto intersubjetivo que enmarca la realidad social, en la enseñanza universitaria.

En otro orden de ideas, pero siguiendo el hilo discursivo, se hace necesaria la revisión ínter-teórica, desde una posición que asuma un proceso reflexivo-interpretativo desde la eisegésis, a fin de ampliar la visión horízontica, mas no como marco teórico prescriptivo, de las diversas concepciones sobre la educación en cuanto hecho social, vinculado de manera insoslayable a la condición ontológica y existencial de los seres humanos. Por consiguiente, el interés fundamental sobre una dialógisis holopraxiológica busca centrarse en los principios de una participación, horizontalidad y reciprocidad meta-cognitiva, que es aspecto de singular relevancia para establecer un proceso de interacción entre los actores involucrados en el proceso de la educación universitaria.

De esta manera, la misma se constituye en una vía para posibilitar abordajes y alternativas que permitan replantear cambios articulados con una holopraxiología, entendiendo por tal la praxis de la totalidad es decir multidimensional y compleja que integre las dimensiones ontológicas, gnoseológicas, axiológicas, teleológicas, nomotéticas y praxiológicas en aras de fortalecer lo intersubjetivo en la enseñanza universitaria hacia la integralidad del ser humano. Esta pretensión quizás constituya la mayor vocación o ambición que, a lo largo del devenir histórico, se manifiesta de manera ideal para la educación universitaria, enmarcada en la condición humana, que deviene un proceso que intenta comprender e interpretar, deconstruir y reconstruir de manera permanente la praxis educativa dentro de una constante reflexión y enfoque crítico.

Indudablemente, cualquier intento de aproximación a ese ideal educativo en los diversos niveles del Sistema Educativo Venezolano, es un elemento que permite establecer un continuum relacional entre tales niveles, que logran concretarse con visos de particular significado en el contexto de la educación universitaria y en los seres humanos que de ella participan. La educación universitaria, sin pretensiones de

caer en discursos inmersos en un colorario obscuro de ideas fragmentarias, constituye un eje temático de gran relevancia argumentativa y disertación para buscar acercamientos reales en la comprensión del entramado relacional implicado en la adopción de un modelo educativo tendiente a preparar y fomentar el desarrollo de quienes confluyen en un intento por rescatar el valor de la diversidad, la multidimensionalidad y la compleja condición del hombre en forma genérica dentro de su condición esencialmente humana.

Las premisas anteriormente expuestas permiten plantear diversas posturas respecto a la concatenación de hilos teóricos figurativos para la concreción de una dialógisis holopraxiológica desde lo intersubjetivo, así como la multidimensionalidad en la enseñanza universitaria, con miras a generar posiciones y concepciones diversas, a partir de las cuales se construyan discursos, planteamientos en fin se generen episteme para lograr una aproximación o explicación al fenómeno.

Dentro de este contexto, la educación universitaria constituye un fenómeno dinámico, cambiante y complejo en sus dimensiones: antropológica, sociológica, praxiológica y teleológica, cuyo eje fundamental lo constituye el ser humano en relación de reciprocidad. Lo que implica que siempre va a estar sujeta a la revisión y discusión ontológica, filosófica y epistemológica sobre el ámbito fenoménico de investigación, en el que se buscan comprensiones, aproximaciones e interpretaciones, aunque sería cuesta arriba intentar una tesis última sobre el ser humano, por cuanto la condición del ser humano es trascendental.

Desde este marco de inferencias el presente documento producto de la meta exégesis se estructuró en ocho apartados que en lo sucesivo se denominan momentos los cuales se describen a continuación:

En el primer momento **Dominio Comunicativo. Dimensión Ontológica** se describe el contexto del cual surgen una serie de interrogantes, que enmarcan y

permiten visualizar el ser-objeto de la indagación, dando lugar a las intencionalidades investigativas, las cuales son justificadas desde el hacer investigativo, en virtud de la relevancia esgrimida en la temática planteada.

Segundo momento **Referenciales de Precedentes Investigativos y Estado del Arte**. En este se abordaron algunos referentes previos de investigaciones y se analizaron a objeto de obtener un panorama general de visiones concatenadas, donde lo intersubjetivo sea visto como elemento medular constitutivo en el contexto de la educación universitaria, principalmente latinoamericana y venezolana.

El tercer momento corresponde a la **Metódica Investigativa**, donde se devela el carácter y condición de los modos de hacer investigativos y se asume una posición epistemológica con respecto al objeto de la indagación, desde una triple perspectiva: Paradigmática, Epistemológica y Metodológica. Esto también implicó la alusión a las fases de los métodos, fenomenológico-hermenéutico y la caracterización de los escenarios y sujetos que co-participan del proceso.

El cuarto momento es la **Eisegésis**, esto es, **el Encuentro Reflexivo e Interpretativo con la teoría** desde la realidad del objeto. Se trata de la construcción de las concepciones y nociones a partir de un diálogo permanente entre la observación-reflexión con el objeto de estudio y los autores y teorías. Estas concepciones noemáticas relevantes de la investigación constituyen, como la misma palabra lo dice, la noesis: el conocimiento que se refiere a la realidad de las ideas. En este caso se trata de la realidad de las ideas que se tienen respecto a la condición intersubjetiva del hecho educativo en el contexto de la educación superior universitaria.

El quinto momento constituye una serie de **Hallazgos Teóricos Emergentes** producto del análisis y reflexiones desde la eisegésis que tuvo por objeto comprender la dinámica de la praxis educativa en el contexto del aula universitaria como lugar de

encuentro, interpretando desde los principios (leyes que la rigen en el ámbito particular de la educación superior o universitaria en Venezuela) y lo subjetivo e intersubjetivo (desde su funcionalidad y discursividad en la realidad), a partir de la visión de los propios sujetos. Esta comprensión se hizo sin soslayar la compleja dimensionalidad Ontológica-Antropológica-Sociológica de la educación, y en función de unas dimensiones categoriales que emergieron en la medida que se interactuó con el fenómeno realidad de estudio.

Sexto momento se esgrimen las **Asunciones Epistémicas Onto-Antropo-Sociológicas**, que surgen o emergen de un diálogo en la **reciprocidad noético-noemática**, a partir del cual son tejidos los hilos teóricos figurativos que concatenan y develan la multidimensionalidad y complejidad que envuelve al hecho educativo en términos de lo dialógico e intersubjetivo dentro de la educación universitaria.

El séptimo momento **eisegésis reflexiva (aportes epistemológicos)**, no es más que un abordaje deconstructivo del hecho educativo desde la praxis, enmarcado en la comprensión de una serie de tópicos vinculados al ser-objeto de la indagación, donde sobresalen la condición de intersubjetividad, complejidad, dialogicidad, y holística de la educación en los espacios universitarios, donde tiene lugar la construcción de saberes, lo que requirió una visión onto-epistémica y antro-po-socio-educativa del conocimiento.

El octavo y último momento constituye un **discurrir reflexivo**, donde la mirada se centra sobre el propio proceso que tuvo lugar, ya que en la visión de la indagación cualitativa, como abordaje de la realidad, el propio sujeto cognoscente es parte del objeto conocido, y su subjetividad no es ajena al proceso, por lo que se aborda también el conocimiento desde de su contenido experiencial.

## **Ier MOMENTO**

### **DOMINIO COMUNICATIVO**

### **DIMENSIÓN ONTOLÓGICA**

*La forma más antigua conocida del “diálogo de aprendizaje” fue la “conversación socrática”... que intenta llevar a su interlocutor a través de preguntas y de referencias sobre contradicciones y confusiones (productivas) hacia el verdadero conocimiento. Esta práctica (...) supone que el alumno dispone de los conocimientos esenciales, sin que él esté consciente de ellos... en el transcurso del diálogo el alumno toma conciencia de ese saber.*

***Karl-Heinz Flehsig y Ernesto Schiefelbein***

### **Enunciación del Fenómeno-Objeto de Estudio**

La educación universitaria, en las últimas décadas se enmarca en una dinámica que parece estar signada por la convergencia de diversos intereses, en un proceso de constante reflexión y replanteamiento desde múltiples enfoques epistemológicos, que permiten vislumbrar abordajes claros y precisos sobre los requerimientos de las sociedades actuales.

Así, el ámbito educativo universitario se constituye en un espacio propicio para la construcción colectiva de conocimientos articulados en la especificidad y naturaleza de las estructuras sustanciales, en relación con las diversas disciplinas cognitivas que concurren en un devenir epistémico. Estas implicaciones encuentran soporte y fundamento en la **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela** (1999), en la que se expresan los derechos fundamentales:

Artículo 102: La educación es un derecho humano y un deber social fundamental... instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. (p.31).

El contenido del citado artículo plantea la educación en términos de un derecho universal, acentuando el desarrollo potencial creativo de cada ser humano al igual que el respeto a la diversidad, evidenciándose en ello la imperiosa necesidad y énfasis en la capacitación desde múltiples y diversos enfoques que permitan generar y producir conocimientos articulados, contextualizados y pertinentes en estrecha congruencia con las diversas áreas del saber.

Seguidamente, en el **artículo 103**, se plantea que “toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades; sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones” (p.31).

Consecuentemente, partiendo de los supuestos anteriormente explícitos, se pudiera afirmar entonces que la educación, en la más amplia acepción, se concibe y erige con una profunda connotación de hecho social, lo que por ende implica también una consideración en su dimensión de proceso

personalizado, liberador y socializador. En esta afirmación subyace la inminente necesidad de considerar el carácter complejo que enmarca los procesos educativos, en el que cualquier intento, búsqueda o acercamiento a los significados, aproximación al abordaje investigativo, se haga a partir de una visión o postura que considere esa pluricausalidad y multidimensionalidad del hecho educativo.

En virtud de ello, la educación, y muy particularmente la educación superior, requiere de manera insoslayable asumirse, desde una cosmovisión que produzca el abandono de esa concepción vertical de la enseñanza en este nivel educativo, basado en el paradigma tradicional positivista (sujeto – objeto), es decir, el docente asumiéndose sujeto cognoscente que enseña y el estudiante limitado a ser objeto de enseñanza. Esto aparentemente se manifiesta y radica en unas concepciones cuyas prácticas resultan disfuncionales y erráticas, pues la enseñanza, que es fenómeno manifiesto en la educación universitaria, se centra en un proceso de transmisión de conocimientos, es decir, netamente de carácter informacional, y no de construcción de conocimientos compartidos reflexivamente.

En consecuencia resulta fácilmente evidenciable una carencia de prácticas relacionales con verdadera vinculación para promover permanente y recursivamente procesos de reconstrucción cónsonos con la realidad fenoménica del hecho educativo. Aparentemente, estas afirmaciones permiten evidenciar que una de las claves palpables en la construcción de

la realidad social, se encuentra en el asunto de la intersubjetividad y muy específicamente en el contexto universitario.

Entiéndase por intersubjetividad, entonces, al proceso en el cual se comparten conocimientos con otros en las diversas dimensiones del mundo de la vida (Lebenswelt). Percíbese en este contexto investigativo también en el sentido de la capacidad real y potencial de abordar su significado, no desde una racionalidad instrumental sino a la luz de una Dialógisis. ¿Por Qué? Porque el estar juntos es condición existencial y fundamental del ser humano, denotando así una estructura dialogal y constitutiva de éste (ser humano) convirtiéndose así en un Ser Dialógico.

En correspondencia con lo anteriormente expuesto y en términos de la educación universitaria, cuyo telos se encuentra orientado a consagrar la condición esencial del ser humano como individuo y a la vez miembro de una sociedad, que demanda unas exigencias en el perfil de formación, acorde a los requerimientos y avances de la dinámica social; por tanto, se desprende de allí que la educación es cambiante al igual que la realidad social e implica una concepción de vida del ser, del hombre y de la sociedad.

En tal sentido, la realidad actual vislumbra una demanda fundamental en relación con la promoción y el desarrollo de competencias en los educandos, con la finalidad de que estos puedan asumir una participación activa y un papel

transformador de la realidad y su contexto. Evidentemente estas exigencias, por supuesto, demandan cambios y reestructuraciones en el contexto educativo y muy especialmente en la educación universitaria.

De esta manera, la inclusión social, la formación de profesionales competentes, el desarrollo integral, la educación como continuum humano y la transformación certera de la sociedad, se encuentran en la actualidad sumidas en un profundo proceso de transformación reflexiva, que aperture procesos cónsonos y de los cuales emerjan ajustes y reajustes alas praxis cotidianas, y procesos de construcción de significados (conocimientos) para así intentar dar respuestas en el marco de la contemporaneidad actual al otorgarles así performatividad en la creación, organización y transferencia de significados compartidos.

En correspondencia con los planteamientos anteriormente expuestos, la educación universitaria encuentra su máxima representación en la Universidad, por ser ésta una institución al servicio de la sociedad, por cuanto la interacción continua y permanente entre quienes participan de este proceso, es decir de los actores fundamentales (facilitador-participante), implica consustanciarse con los diversos espacios sociales, que son parte del accionar diario (cotidianidad).

La educación universitaria es un proceso social complejo, cuyas implicaciones tienen por ámbito de actuación la naturaleza globalizadora del conocimiento y también la

consideración de alternativas. Resulta coherente e indispensable precisar que tales aseveraciones requieren hacerse a partir de una visión holística global e integrada en términos multidimensionales desde la especificidad de los elementos configurativos multidisciplinares, transdisciplinares e interdisciplinares que son las vías para construir procesos de formación, instrucción tendentes a la facilitación del encuentro, en articulación con la formulación integral de los que participan y confluyen convencidos de crecer así como desarrollarse en su condición de ser humano, es decir, SER una persona en términos de la integralidad. Según Barrera (2004), la integralidad consiste en la comprensión cabal del ser humano que, en cuanto persona, en la unicidad y la universalidad, manifiesta una condición integral en sus dimensiones biofisiológica, intelectual, volitiva y trascendente. (p.40)

Estos escenarios complejos prefiguran desafíos que adquieren relevancia en el marco de las transformaciones, cuyas demandas trascienden y contribuyen a impulsar procesos que permitan realizar abordajes cónsonos con los escenarios contemporáneos.

Desde esta perspectiva adquiere gran relevancia lo expuesto por Abascal (1997), en este sentido plantea lo siguiente:

La educación superior en nuestros días adquiere un papel relevante en virtud de los cambios acelerados que en el orden científico y técnico inciden directamente en el desarrollo socioeconómico y cultural de los países, lo que determina la necesidad de redefinir y perfeccionar sus funciones con respecto

a la formación y capacitación permanentes de los recursos humanos altamente calificados, la investigación científica que sustenta esos cambios y los servicios que aporta a la sociedad en correspondencia con dicho desarrollo (p.81).

Consecuente con este planteamiento, se considera en un escenario de particular atención, un abordaje, enfoque o visión dirigida a concebir la Universidad dentro del sistema educativo superior en un todo integral, en unicidad indivisible con la complejidad del contexto vinculando lo holístico y multidimensional, que emerge en los inicios del siglo XXI; en tal sentido, las Universidades exhortan, entonces, areconceptualizar sus procesos de formación, transformación en las prácticas pedagógicas y concepciones de la educación, a objeto de adaptarlas a las nuevas exigencias del entorno social sin menoscabar sus actores sociales que en ella confluyen participando simultáneamente.

Esta realidad fenoménica queda perfectamente expresada en lo expuesto por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (UNESCO, 1996), en la dirección de promover el desarrollo humano y mejorar la calidad de vida a partir de la educación, cuando plantea los cuatro pilares fundamentales, a saber:

*Aprender a conocer:* implica adquirir los instrumentos de la comprensión, estrategia que tiende a comprender al mundo que le rodea, descifrar la realidad, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar el sus capacidades profesionales, comunicarse con los demás, desarrollar el placer de conocer y descubrir, de manera que se estimule el sentido crítico y el juicio

autónomo. Esto supone el aprender a aprender, ejercitando la memoria, la atención y el pensamiento.

*Aprender a hacer:* para que puedan influir en el propio entorno el desarrollo de habilidades, la motivación al logro y el interés al trabajo como fuente de dignificación del hombre, y al acrecentamiento vocacional.

*Aprender a vivir juntos:* para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, sociabilizar mediante la constitución de valores de respeto, solidaridad, hermandad, compañerismo, compartir objetivos comunes. El trabajo productivo en grupo y el espíritu cooperativista. Enseñar a vivir en paz en el entendimiento, la aceptación de la diversidad y la interdependencia.

*Aprender a ser:* la educación debe contribuir al desarrollo global de la persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad, pensamiento crítico y autónomo, defensor de la libertad de pensamiento y de la justicia. En sí, la educación debe ser el escenario para que el educando despliegue sus capacidades, sus compromisos y sus sueños.

La vigencia de estos planteamientos resulta indiscutibles en estrecha correspondencia y vinculación con una formación integral, en la cual logren converger dentro del contexto de una sociedad con capacidad reflexiva y participativa que permita la transformación individual y, por ende, el bienestar colectivo. En virtud de ello se hace necesario, articular los hallazgos

emergentes con una praxis educativa a nivel de la educación universitaria en la especificidad del aula universitaria, enmarcada en una praxis docente que considere la visión holística tendiente a la formación integral, que es la vía para la consolidación de un desarrollo pleno de la condición humana; lo que requiere de manera insoslayable resemantizar el nivel de concreción en el ámbito de actuación para promover la integración, integralidad y participación, contribuyentes a generar procesos para la construcción de conocimientos enmarcados en los principios (horizontalidad y reciprocidad metacognitiva) con miras a una holopraxiología.

Este enfoque, en cuya relación dialéctica Educación Universitaria– Sociedad se esgrimen como vínculos en permanente construcción, dando lugar a la caracterización de quienes concurren al hecho educativo en la especificidad del aula universitaria, que es el lugar de encuentro entre el (facilitador - participante) y en el cual las personas adultas confluyen dentro de un proceso reflexivo-constructivo en el otorgamiento de significados compartidos (conocimientos), presentando algunas especificidades respecto al carácter complejo que lo envuelve en este contexto educativo. Por tanto, se considera de vital relevancia esclarecer algunos elementos configurativos al respecto: si al nivel de educación universitaria concurren adultos entonces es necesario definir el escenario, ámbito de significación y entendimiento de lo que es un ser humano adulto.

En términos etimológicos la palabra adulto proviene del latín “adultus” cuyo significado es crecido, el que ha llegado a su mayor desarrollo. Por consiguiente se considera adulto a toda aquella persona que logra alcanzar mayor grado de crecimiento y desarrollo para vivir en sociedad. La comprensión del término adulto denota un carácter intelectualista humanista, en el contexto del desarrollo humano, lo que permite concebirle como alguien que evoluciona, se transforma continuamente hacia el incremento de la autonomía, por lo que propende al desarrollo de una conducta cuyas cualidades primordiales se encuentran caracterizadas por la auto-responsabilidad y el predominio de la objetividad.

La consideración de estos aspectos configurativos respecto a la consideración del adulto, requiere asumir múltiples posiciones que aborden las diversas y múltiples dimensiones que darían soporte a consustanciados debates de connotaciones profundas desde las diversas posiciones o enfoques epistemológicos que se asuma. Sin embargo, es precisamente a partir de estas consideraciones que el hecho educativo en la especificidad de la enseñanza en el aula universitaria prefigura un proceso tan dinámico, real y verdadero, que es el pedagógico. Esto debido a que existe un adulto frente a una realidad bio-psicosocial, volitiva, integral y trascendente, pero es a partir de esa realidad que entonces el Ser humano es susceptible de educarse durante toda la transición de la vida.

En términos de este contexto investigativo y en el discurrir de la construcción de esta realidad fenoménica, resulta

pertinente también puntualizar el significado etimológico de la palabra **holos** totalidad y de **praxis** acción, práctica. De allí que se entienda por **holopraxis** lo expuesto por Weil (1997): el conjunto de prácticas que permiten asumir una comprensión holística de la realidad. De este planteamiento pudiera afirmarse que la holopraxiología se asume a efectos investigativos como el arte y praxis de la educación holística, evidenciándose entonces que esta surge y se manifiesta por la inmanente necesidad manifiesta por los seres humanos para acceder a educarse en términos de continuum, una educación permanente en el marco de un enfoque multidimensional, lográndose así quizás un aporte certero y pertinente de adaptación y acercamiento a la dinámica social de la educación universitaria.

En este orden de ideas, la holopraxiología en la educación universitaria gravita en la formación del ser humano en la integralidad, la participación y horizontalidad, que son vínculos recursivos en permanente construcción, lo que a su vez parece prefigurar un contexto de relaciones independientes, recíprocas y comunicativas entre el facilitador del aprendizaje y quien(es) construyen o abordan el aprendizaje.

Estos planteamientos adquieren coherencia cuando se entiende que la horizontalidad plantea un ámbito de actuación entre facilitador y participante interactuando en condiciones de igualdad en un ambiente cónsono que permita a ambos aproximarse al conocimiento de la realidad misma, donde la igualdad de los sujetos activos del proceso conlleven al

participante a construir en función de sus necesidades e intereses un particular y propio espacio de acción y crecimiento.

Desde este principio de participación se han de identificar ambos, con un carácter igualitario en el favorecimiento de oportunidades, propendiendo a un proceso de reflexión y toma de conciencia, en la operatividad educativa y conjuntamente con otros, en la construcción de significados de manera intersubjetiva. De allí que el rol del participante en la construcción de significados (conocimientos) se configure en asumir una actitud reflexiva permanente.

Ahora bien, percíbase esta participación dentro del hecho educativo, antes descrita, en la especificidad del contexto de la Educación Universitaria desde un estímulo del razonamiento y análisis reflexivo de manera argumentada. De forma tal que resulte imprescindible repensar el proceso educativo en la educación universitaria en términos de lo intersubjetivo entre quienes ejercen la función docente y quienes concurren a construir conocimientos.

Ante todo ello se vislumbra la inmanente necesidad de concatenar hilos teóricos emergentes para construir un discurso desde la realidad social de lo intersubjetivo en la enseñanza universitaria, considerada en su condición de proceso de disertación y dialógisis intelectual, que Moreno (2005) define, aludiendo a la episteme, en un modo de vida, en el que lo humano, lo histórico-temporal y lo intelectual denotan un modo sui géneris de conocer. A partir de dicho planteamiento pudiera

percibirse un enfoque o abordaje multidimensional y complejo del contexto intersubjetivo del hecho educativo, configurado en una escala humana viable de auténtica fisonomía que ayude a crecer significativamente en confianza y a su vez el derecho a ser uno mismo, desde la focalidad de las múltiples y diversas disciplinas que concurren y participan. ¿Cómo lograrlo? Quizás esto sea punto de debate y discusión profunda para el abordaje de dicho objeto, ámbito y dimensión de una temática de ajuste y fortaleza para una dialógisis holopraxiológica que requiere precisarse desde el contexto intersubjetivo de la enseñanza universitaria configurado hacia lo humano.

Contextualizando el planteamiento anterior y de manera insoslayable surgen en conjunto una serie de interrogantes. ¿Cuáles son las transiciones de los hallazgos referenciales de lo intersubjetivo como realidad social en el ámbito y especificidad del aula universitaria? Ahora bien si la intersubjetividad conlleva a la construcción de significados compartidos (conocimientos) a partir del reconocimiento del sí mismo y del otro (alteridad), entonces ¿Puede replantearse lo intersubjetivo en la enseñanza universitaria a partir de una dialógisis holopraxiológica? Si esto es así, ¿Cuáles elementos de carácter emergente pudieran hacer sinapsis para develar los hilos teóricos para un constructo epistémico desde una dialógisis holopraxiológica?

### **Intencionalidades Investigativas**

El fenómeno educativo en la educación universitaria y de manera muy particular la enseñanza en el aula, en cuanto lugar

de encuentro dirigió su intencionalidad investigativa desde la noesis, en cuyo ejercicio intelectual la investigadora realizó un acto de comprensión reflexiva, para develar un conjunto de hilos teóricos que permitiera generar elementos configurativos emergentes para un constructo epistémico desde una dialógisis holopraxiológica multidimensional y compleja del fenómeno educativo, en el contexto y escenario de la educación superior universitaria en la especificidad del aula universitaria. En tal sentido las intenciones se orientaron a:

### ***Intencionalidad General***

Desarrollar un constructo de hilos teóricos figurativos emergentes de la intersubjetividad como realidad social que concatenen una episteme multidimensional educativa desde una dialógisis holopraxiológica en el arte de enseñar en el contexto vivo de la Educación Universitaria en Venezuela. Caso de estudio. FACE UC.

### ***Intencionalidades Específicas***

1.- Mostrar descriptivamente el estado del arte desde los hallazgos referenciales y emergentes de lo intersubjetivo en la realidad social de la enseñanza en el aula universitaria en cuanto lugar de encuentro y reconocimiento (alteridad).

2.- Caracterizar los principios normativos del hecho educativo a modo de acción social consensuada y regulada, desde la funcionalidad del nomos discursivo vigente.

3.- Interpretar los significados percibidos de los actores sociales desde los referentes de su experiencia en el escenario y contexto vivo de la universidad con relación a la praxis docente, lo intersubjetivo y los criterios que concatenen la operatividad de una dialógisis holopraxiológica.

4.- Develar los hilos figurativos teóricos emergentes que conforman el entramado relacional de una dialógisis holopraxiológica generadora de una episteme desde la multidimensionalidad del hecho educativo en el contexto de la educación superior en el ámbito de especificidad del aula universitaria.

### **Justificando el Hacer Investigativo**

En aras de buscar acercamientos y una acertada contextualización de los rasgos generales definitorios y caracterizadores que enmarcan a los países latinoamericanos, que permiten permear inexorablemente aspectos confluyentes para esbozar la actual situación de la Educación Universitaria, donde la coexistencia de enfoques durante las últimas décadas se han visto marcadas por una influencia permanente de ideas que le otorgan vigencia a una estructura educacional universitaria , que refleja complejas expresiones, perfectamente extensibles al ámbito social, económico, político y ético.

Indudablemente los países latinoamericanos, propenden y confluyen para el supuesto ontológico de postular la Educación Universitaria y por ende, a su máxima representante la Universidad, como propulsora y generadora de procesos

reflexivos, congruentes, coherentes y continuos en la búsqueda y construcción de significados (conocimientos), tendientes a dinamizarse ajustándose en pro de las exigencias circundantes al entorno, cuya única constante parece vislumbrarse cargada de antagonismos. Esto implica que dentro de la multidimensionalidad de enfoques, se oriente a la contextualización de los saberes y redimensionamiento desde los más diversos paradigmas o concepciones del ser humano, en una Educación Universitaria cuya praxis se encuentre dirigida a la formación desde la integralidad, pretendiendo con ello lograr la construcción, co-construcción, auto-construcción y re-construcción, creadora de sinergias e intervenciones en el marco de un constructivismo que confluya en la generación de una verdadera participación en los diversos escenarios y en constante interacción con los actores que convergen para el establecimiento de un diálogo abierto, crítico, reflexivo y autopoietico.

Tal pretensión, indudablemente, no puede desligarse o desvincularse de las tendencias actuales que dominan la esfera mundial, latinoamericana y particularmente la venezolana. La más breve y quizás ingenua reflexión sobre estos tópicos permiten confirmar, en los diversos documentos legales, normativos y epistemológicos, que las distintas propuestas educativas parecen orientarse a la concreción del planteamiento de la UNESCO respecto a la educación y los pilares fundamentales del SER, HACER, CONOCER Y CONVIVIR, vislumbrándose en ello un abordaje del hecho educativo con matices emergentes, cuya intención fundamental se orienta hacia

una nueva interpretación de la realidad educativa, de los sujetos y sus interacciones, en un constante devenir.

Desde este marco de referencia converge y se complementa, adquiriendo particular significado, la complejidad de la realidad educativa, pues resultaría simplista y por demás reduccionista intentar plasmar el hecho educativo desde una perspectiva unidimensional o particular, esto debido a que la relación facilitador –participante en la configuración de los procesos creadores de significados o conocimientos denota una condición esencialmente humana, imposibilitando así el abordaje desde una sola óptica, pues demostraría visos de incomplexus.

Una aproximación o construcción que asuma la multidimensionalidad del hecho educativo indudablemente quizás trascienda la relación tradicional jerárquica del mismo en términos de (el que “dirige” y el “dirigido”), dentro de un contexto en el que esta premisa demuestra muy pocos visos de intersubjetividad manifiesta, o lo que pudiera expresarse también en términos del que enseña y el que aprende, manifestación está que trae consigo ese pedagogismo que ha imperado y caracterizado durante décadas a la Educación Universitaria, en el contexto del aula.

De allí que interpretar, comprender o reflexionar sobre la educación universitaria, desde el ámbito de especificidad del aula como lugar de encuentro y diálogos reflexivos que enmarcan el proceso investigativo, implica entre muchas otras

arduas y complejas actividades, asumir una filosofía educativa que contribuya a estructurar las bases para educar dentro del contexto de una educación universitaria cuya praxis educativa se enmarque en la intersubjetividad y el diálogo tendiente a formar permanentemente desde la reflexividad e integralidad al ser humano.

Consecuentemente, estas consideraciones y otras que emergieron en el transcurrir del proceso investigativo, en los diversos escenarios u abordajes realizados se perfilaron a objeto de contribuir en la estructuración de un soporte, que aluda lo ontológico, antropológico, sociológico como asunciones articuladoras del proceso investigativo, amalgamándose en una reconstrucción de las interacciones que integran el contexto intersubjetivo del hecho educativo en la enseñanza universitaria y sus posibles implicaciones, para la generación de un constructo de hilos figurativos-teóricos emergentes que concatenen en la conformación del entramado relacional de una dialógisis holopraxiológica, para así generar un constructo epistémico desde la multidimensionalidad del hecho educativo en el contexto de la educación universitaria en el ámbito y especificidad del aula como lugar de encuentro y reconocimiento.

Lo anteriormente expuesto y otras consideraciones permitieron lograr comprensiones e interpretaciones, así como algunas aproximaciones y reconstrucciones conceptuales que se fueron constituyendo ejes de un proceso complejo y multidimensional cuyos hallazgos abrieron la emergencia de

elementos sinápticos para generar una dialógisis holopraxiológica, en la enseñanza universitaria desde la multidimensionalidad del hecho educativo a partir de la cual pudiera concebirse el contexto intersubjetivo en un proceso de acción recíproca entre los que ejercen la función y praxis docente y quienes concurren a construir significados compartidos (conocimientos), pudiendo entonces así enriquecer los niveles cognoscitivos, paradigmáticos y culturales que ambos posean, creciendo así en significados satisfactorios, de autorrealización con miras a pluridimensionar, la acción individual con una nueva racionalidad y por consiguiente una acción social a fin de consolidar el desarrollo congruente y armónico del proceso educativo en el contexto de la educación superior desde la especificidad del aula universitaria, cuyo elemento fundamental lo constituye el carácter antropocéntrico es decir el ser humano en el epicentro de su integralidad.

## **IIdo. MOMENTO**

### **REFERENCIALES DE PRECEDENTES PARA EL ABORDAJE DEL ESTADO DEL ARTE**

*“La educación es un factor indispensable para que la humanidad pueda conseguir ideales de paz, libertad y justicia social”*

*Jaques Delors*

#### **Estado del Arte: Lo Intersubjetivo en el Contexto de la Educación Superior**

A partir de este contexto investigativo, cuya intencionalidad se encuentra orientada a comprender e interpretar los significados de los actores sociales, en aras de establecer una dialógisis holopraxiológica desde la multidimensionalidad del hecho educativo, para ello, se consideró pertinente asumirlo desde la **eisegésis**, es decir desde un proceso de ejercicio intelectual consistente en la inserción de comprensiones e interpretaciones por parte de la investigadora, de los diversos referentes teóricos (documentos, textos) representativos para mostrar la realidad fenoménica objeto de este contexto investigativo.

En consecuencia es posible aperturar así, posibilidades que permitan el abordaje de la educación universitaria y el contexto intersubjetivo que la caracteriza y enmarca, a partir de diversos ejes de análisis comprensivos, sin embargo en este caso particular se abordó la opción u eje teórico-epistemológico, debido a su adecuación para el entendimiento y comprensión de lo intersubjetivo, que es un elemento configurativo, cuyo proceso de reflexión interpretativa posibilitó la oportunidad de ampliar la visión cognoscitiva de la investigadora.

Antes de profundizar reflexiones sobre lo intersubjetivo, se hizo necesario definir en términos del contexto investigativo, la “subjetividad” cuya comprensión alude a un estado esencialmente consciente que permite obtener una cosmovisión particular del mundo y las cosas arguyendo dicha visión de manera ineludible a un compartir en colectivo dentro del contexto cotidiano de la vida.

De allí que se vislumbró la manera en que el “ser humano” (hombre-genérico) en el devenir de su cotidianidad confluye directa o indirectamente en la determinación de relaciones en primer orden subjetivas, cuyo trasfondo implica una apropiación de la realidad que lo rodea; es quizás esta subjetivación de la realidad lo que constituya la principal forma de apropiación y aprehensión del conocimiento.

Por tal razón profundizar en el tema de las subjetividades y sus implicaciones acarrió la necesaria determinación del lugar o punto focal en el cual hay que situarse, para efectos de este trabajo investigativo, la condición antropológica y socio histórica que caracteriza al hecho educativo y muy particularmente a los rasgos característicos de América Latina y de manera causal conlleva a interrogarse acerca de los procesos intersubjetivos y la condición de alteridad inmersa en el proceso de enseñar-aprender.

En América Latina quizás por todos los procesos históricos, sociales, políticos y culturales con visos tan marcados de diferenciación, donde consigue asidero esa condición de alteridad, que en la visión más simplista se vislumbró como una condición, en muchas ocasiones negada o solapada. Sin embargo a partir de la denominada época postmoderna y la consecuente irrupción de la complejidad, de la diversidad de múltiples sujetos, se abrieron así las posibilidades de interpelación del otro, que en el caso latinoamericano pudiera asumir múltiples y variados rostros.

El estudio de las subjetividades, conlleva a profundizar en el estudio de las denominadas ciencias sociales impregnadas de un profundo matiz fenomenológico,

que constituye la vía de aproximación comprensiva de los sentidos otorgados por los sujetos a sus correspondientes acciones en los diversos contextos de actuación.

Schütz (1974) es el teórico que mayores y relevantes aportes realizó para la constitución de una ciencia social fenomenológica y la difusión del pensamiento de Husserl (1962). El aporte que realizó tiene su fundamento en el ideal Weberiano de una ciencia social de la acción y la comprensión aunado al planteamiento Husserliano, cuyo eje fundamental se basa en el intento por construir una filosofía sin supuestos, es decir, un planteamiento filosófico preestablecido y cimentado en teorías y marcos conceptuales ya formados, carecería de un debido anclaje en la experiencia.

Se manifiesta en su obra una marcada independencia de pensamiento, donde los problemas presentes en los aspectos estructurales de la realidad social o de la conciencia humana, esto es, como realidad del “mundo de la vida”. La ciencia social o lo que sería el conjunto de significados subjetivos constituyentes de tal mundo. El conjunto de significados se concatenan para la conformación de diversas esferas entre las cuales, cabe mencionar el mundo circundante, el mundo social, entre otros. Todas estas esferas se articulan con una idea de temporalidad en la conformación de dichos mundos.

De allí que pueda entenderse que el mundo de la vida es un complejo total que se encuentra organizado a partir de y en varios dominios. Todo ello surge desde el campo de la experiencia del individuo primigeniamente, es decir desde el campo de la subjetividad. Justamente a partir de esta subjetividad donde encuentra punto fuerte de confluencia la idea de intersubjetividad, ya que toda experiencia del individuo requiere de forma simultánea, la experiencia del otro, en consecuencia entonces se puede afirmar que muchos autores y teóricos plantean que no puede darse subjetividad sin intersubjetividad.

La intersubjetividad por tanto viene a constituir un entramado complejo, ya que la misma no puede o debe ser asumida como una suma de experiencias individuales. Es así entonces que por subjetividad se entiende las experiencias que tienen lugar en el individuo, incluyéndose experiencias de aprehensiones cognoscitivas y la intersubjetividad entonces con su carácter social y vital. Generándose una relación bidireccional, en donde una de ellas (subjetividad-intersubjetividad) co-implica a la otra en la construcción de las experiencias de vida y la tipificación correspondiente.

El reconocimiento del principio de inclusividad de los planteamientos de la teoría de la acción humana, esbozada por Schütz (1974) esgrimiendo una reciprocidad al reconocer que toda acción humana es individual y a su vez social. Es a partir de dicho planteamiento que se esboza una concepción del individuo y la sociedad en constante interdependencia. Lo individual tiene implicaciones en lo social ya que, desde el mundo cotidiano de la vida, cada una de las acciones individuales se encuentra socialmente articulada y a su vez cada una de las formas sociales se encuentra constituida por las actividades de los individuos. Las relaciones de interdependencia interindividuales (entre los individuos) y las relaciones sociales son consideradas claves para el entendimiento de los diversos “mundos” que se articulan en un entramado de procesos intersubjetivos enmarcados en lo social.

Ahora bien si es admisible que toda proposición es considerada cierta exclusivamente para el sujeto formulador de la misma, se estaría entrando en el mundo del subjetivismo, si este subjetivismo es llevado a los extremos de considerar cierto lo expuesto por sí mismo, entonces no puede darse un conocimiento objetivo, o lo que sería lo mismo que decir un conocimiento válido para el dominio de cualquier sujeto.

En concordancia con lo expuesto, si por un lado se afirma que si se logra prescindir de sujetos cognoscentes, en función de un supuesto objetivismo radical, no sería posible la generación de conocimiento por cuanto es sabido que todo acto cognitivo constituye el resultado de una serie de actividades llevadas a cabo por sujetos y reconocido legítimamente por los mismos.

Partiendo del postulado de que el conocimiento es propio de sujetos cognoscentes y de forma simultánea debe ser un conocimiento objetivo y válido para todos los sujetos o lo que sería lo mismo, que decir una universalización del conocimiento. Por tal razón es esta relación que emerge entre los sujetos cognoscentes, con miras al conocimiento, lo que origina la denominada intersubjetividad o lo intersubjetivo del antropos (Hombre) en su condición existencial.

Lo intersubjetivo, que es elemento medular de la acción social, puede y de hecho se ha planteado desde diversos sistemas de la denominada filosofía moderna. Haciendo una especial atención en las corrientes filosóficas que enfatizan la importancia del sujeto en la generación de conocimiento.

### **La Educación Universitaria en los Escenarios de la Contemporaneidad Mundial**

El propósito de introducir una breve mirada a la educación universitaria desde los escenarios de los organismos multilaterales y referenciales contemporáneos a nivel mundial, se consideró pertinente para lograr mostrar un esbozo sobre el estado del arte de la misma en tiempos de grandes transformaciones paradigmáticas, a la luz de varios documentos teóricos y algunos expertos, respecto a las tendencias actuales no sólo a nivel mundial sino también en el caso particular de Latinoamérica. Todo ello consolidando fundamentalmente una interpretación de algunos rasgos caracterizadores del fenómeno educativo en el contexto de la educación universitaria en la especificidad de los escenarios de la contemporaneidad.

De manera tal, que las reestructuraciones de la educación superior en el contexto de la realidad contemporánea a nivel mundial, son observables fácilmente en los planteamientos de diversos autores entre los cuales resaltan, la repercusión que en la actualidad ha ejercido el proceso de globalización en las diversas esferas sociales y económicas, esto debido a los cambios paradigmáticos que a nivel mundial se gestan y en los cuales aparece una constante la disminución de la hegemonía ejercida por el Estado benefactor, en la cual subyace, si es posible decir, una especie de deslegitimación intelectual, ocasionando así una profunda crisis de legitimidad, quizás un tanto influenciada por la diversificación, segmentación y masificación de la educación universitaria.

En consecuencia, estos rasgos característicos aunados a otra gran cantidad de factores se amalgamaron de manera tal que se fueron mostrando fuertemente imbricados. En este sentido se logro palpar, entonces que en su mayoría los cambios en la educación universitaria, constituyen manifestaciones de una marcada influencia y relación bidireccional Estado-Sector Productivo, en vínculo directo con las instituciones universitarias.

También se hace necesario resaltar el innegable hecho del carácter socio-económico que envuelve a la educación universitaria y donde resulta evidenciable el marcado desequilibrio en la distribución equitativa de los bienes, obstaculizando así de alguna forma la posibilidad de acceder a las esferas educativas y culturales. En este sentido, las instituciones de educación superior, se han enmarcado en consolidar niveles cada vez más consustanciados con criterios precisos y homogéneos sobre las políticas que rigen sus funciones primordiales, entre éstas: investigación, docencia y extensión, al igual que todo lo relativo al financiamiento para la asignación de recursos.

El papel del Estado se torna fundamental, debido a que es competencia de éste como órgano rector asumir el compromiso de participación activa en la consolidación de soluciones viables, responsables, operativas y pertinentes en el marco de su autonomía.

Desde este punto de vista, diversos países del mundo han manifestado visos de reconocimiento dentro de sus sistemas socioeconómicos, de que la educación universitaria con su profunda connotación de hecho social, constituye una problemática persistente en los escenarios contemporáneos. En tales circunstancias la educación universitaria se convierte entonces en elemento angular, lo que por ende implica que ésta se consolide en instancia o posibilidad de desarrollo en las diversas esferas, sean de carácter económico, político, social o cultural entre muchos otros que pudieran mencionarse.

Éste fenómeno, se pone de manifiesto en lo expuesto por diversos autores quienes en un esfuerzo interpretativo para lograr un esbozo particular sobre la educación universitaria en el contexto mundial contemporáneo, permiten dilucidar que aún estando presente la especificidad de las condiciones históricas que resultan imposibles de obviar, las reformas planes y regulaciones se inclinan por un acercamiento de la educación universitaria a las exigencias reales del entorno laboral y de manera muy particular del Estado.

En ese mismo orden de ideas García (1998) sostiene en sus afirmaciones que la transformación de la educación superior a diversas escalas se encuentra determinada por las nuevas formas de producción y difusión del conocimiento en el contexto de una economía que a nivel mundial y planetario percibe que el conocimiento se ha convertido en un eje fundamental para el desarrollo y avance de las universidades, que son las instituciones de la educación superior que liderizan

cambios y transformaciones acorde a la dinámica relacional cambiante de las sociedades, las cuales además enfrentan a diversos, entre ellos:

- La incorporación de nuevos conocimientos al mismo ritmo que se producen (multiplicación y diversificación de disciplinas se dan a ritmos bastante acelerados jamás visto).
- Las emergentes formas integradas de organización del conocimiento.
- Las filosofías con esquemas de educación globalizadora y unificadora del mundo.
- La multiplicación de formas diversas de comunicación y de transmisión de información

Es así entonces que todos estos aspectos vinculados se presentan de manera suigéneris simultáneamente y constituyen la demanda inequívoca de la universidad como esfera que permite, la gestación del conocimiento asumiendo las posturas contemporáneas cuya orientación principal se cimienta en formas integrales e integradas del conocimiento, en virtud de estructuras que puedan generar, construir y difundir conocimientos cónsonos con las nuevas formas de organización del saber sean estas de carácter interdisciplinar, transdisciplinar o multidisciplinar.

Asimismo, surge entonces la necesidad de enfatizar que las funciones primordiales y legítimas de la educación universitaria, docencia e investigación al relacionarse de una manera u otra al desarrollo económico, evidencia un giro radical en las tradicionales formas de transferir y generar conocimientos desde las universidades hacia un sector productivo que demanda niveles altos de competitividad. Es quizás a partir de estas premisas que surge y emerge el discurso que se encuentra sobre diversos escenarios a nivel mundial respecto a la educación

universitaria basada en competencias, cuyos planteamientos aun se debaten y seguirán cuestionándose en las diversas esferas del conocimiento, ya que son una vía para formar profesionales altamente competitivos en función al entorno cambiante de las sociedades contemporáneas.

Complementando lo anterior, estos cambios y transformaciones, plantea Neave (2001), pueden enmarcarse en tres categorías fundamentales para caracterizar la educación universitaria contemporánea a nivel mundial; entre ellos se exponen, sin ningún orden particular de aparición, la marcada explosión en el aumento y masificación de estudiantes, otra categoría ésta marcada por la carencia o una particular deficiencia de recursos para la asignación de fondos públicos que permitan dar mantenimiento y continuidad a una educación universitaria enmarcada en la integración socio-económica y política de las comunidades internacionales donde convergen y se desarrollan las instituciones universitarias. Ahora bien respecto a lo planteado por el autor se establece:

**a) En cuanto al crecimiento explosivo del número de estudiantes:** el autor plantea que todos los sistemas de educación superior han sobrepasado el umbral de masividad, es decir, se dio inicio a un proceso que se fue denominado en Europa, el proceso de postmasificación, que conduce a romper con la unidad de la universidad clásica al cambiar abruptamente en diversas variables, entre las cuales cabe mencionar:

**b) La edad promedio del estudiante:** las instituciones de educación superior dejaron de ser los espacios exclusivos para la formación de la juventud para convertirse en un espacio donde concurren personas de diversas edades y ocupaciones, lo cual establece cambios en los horarios de dedicación a las tareas escolares, en las técnicas de enseñanza y en el plano de la participación de los estudiantes en los asuntos internos de las instituciones.

**c) La duración de los estudios:** por una parte, la diversidad de edades, capacidades, aspiraciones, ocupaciones de los estudiantes han impuesto cambios en la duración de las carreras en las programaciones y estructuras curriculares de igual forma, el sector privado demanda cursos de menor duración y muy específicos.

Es evidenciable que estos factores permiten orientar los esquemas hacia una denominada educación universitaria de ciclo corto cuya demanda ha permitido una importante diversificación, para la creación de espacios o unidades que trasciendan las fronteras de la universidad y cuyas estructuras curriculares permiten relaciones de horizontalidad y flexibilidad.

**d) La unidad del lugar de estudio:** esta premisa se ha visto influenciada por dos tendencias que contribuyen al desmoronamiento de la unidad del lugar de estudio. Primeramente se presenta la modalidad de universidad abierta que fue apareciendo en Europa, la cual utiliza las comunicaciones masivas para el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido a un alumnado físicamente disperso.

**e) La movilidad estudiantil transnacional:** constituye la segunda tendencia que intenta dar respuesta de la enseñanza universitaria y su integración europea, lo cual permite que los estudiantes pueda libremente pasar de una universidad a lo largo y ancho de la unión europea.

**f) En relación con la insuficiencia de los fondos públicos:** el autor plantea que la educación superior masiva no puede financiarse en la misma mediada ni de la misma forma que se hizo en la primera etapa de su desarrollo. Las soluciones presentadas al problema planteado tienen con la diversificación financiera, la generación de ingresos propios y la privatización, lo cual implica un desplazamiento masivo de la financiación desde el presupuesto nacional a otras fuentes, entre ellas: pago de aranceles, investigaciones por contratos de programas de producción y fomento.

**g) Integración económica y política:** según lo planteado por el autor, la cooperación económica y la expansión de la economía global constituyen fuerzas que deben considerarse para prever lo que ocurrirá en el futuro. La tensión entre lo universal y lo particular está siempre presente pese a que en distintos periodos de la historia de la universidad predominando uno sobre el otro.

En concordancia con lo expuesto por el autor entonces se pudo puntualizar que los procesos que caracterizan la educación universitaria a nivel mundial se enmarcan dentro de una complejidad y profundidad que resultan incomplexus si se asume verlos desde una sola óptica o posición vertical, sino que por el contrario requieren asumirse desde una visión integrada en donde se asume que esa especie de correlación puesta de manifiesto entre las estructuras socio-económicas y los procesos educativos dentro de la educación superior han originado sistemas educativos a nivel superior diferenciados. Por tal razón es posible identificar rasgos comunes, también es necesario mencionar que resultaría cuesta arriba, intentar equiparar la educación universitaria en los diversos escenarios de las sociedades contemporáneas.

### **Singularidad de la Universidad Latinoamericana un Escenario Propicio para la Educación Comparada**

Sin la pretensión de esgrimir un corolario obscuro respecto a la educación universitaria y lejos de tal pretensión, resulta indiscutible también que cualquier intento interpretativo o explicativo se asuma haciendo la necesaria afirmación de la franca crisis que parece trascender los espacios, no solamente del ámbito económico que ya por demás requeriría un apartado sin precedentes, sino que dicha crisis es evidenciable de manera peculiar, en una incapacidad para generar respuestas acertadas a las problemáticas reales de las sociedades contemporáneas, caracterizadas por la complejidad del entramado relacional y multicausal que las enmarca, de tal

manera en esos rasgos definitorios y caracterizadores es observable el otorgamiento de una singularidad a la universidad que parece ser un rasgo común en los países Latinoamericanos.

Ahora bien todo lo antes expuesto resulta fácilmente tangible a partir de una simple mirada retrospectiva a lo largo de la historia, en la cual se vislumbra como constante, la formación política, económica y social muy marcadas por economías denominadas emergentes y en otrora subdesarrolladas o también de capitalismo dependiente.

Así, considerando la magnitud de dicha afirmación, dejando a un lado los rasgos propios de la subjetividad, resulta necesario la aceptación de verdad inobjetable que entre esa multicausalidad retroactiva del fenómeno educativo, de manera muy particular la educación universitaria y su máxima representante la Universidad, en América Latina no puede mantenerse enajenada de una situación a escala global, nacional y regional que presenta o denota algunas especificidades, configurando así un contexto propicio para los estudios comparados.

Contextualizando dichos planteamientos con las constantes indagaciones en el marco de la educación comparada, entendiéndose por esta a *“la ciencia que estudia los sistemas educativos o aspectos de este mediante el método comparativo con el fin de contribuir a su mejora”*. (Velloso: 1991). Lo expuesto por el autor conlleva de manera sui generis a la afirmación de una necesidad imperativa en el abordaje desde diversas visiones, conceptualizaciones y posiciones teóricas que se manifiestan y articulan en los diversos enfoques respecto a las bases epistemológicas y filosóficas que pudieran otorgarle soporte y fundamento de ciencia.

En concordancia entonces “su objeto de estudio se fundamenta en descubrir, estudiar y comparar el complejo entramado que representa en cada pueblo el proceso educativo”. (García: 1991). Es de hacer notar que el mismo autor plantea que los

estudios comparados se realizan haciendo uso del método comparado, el cual consta de cuatro etapas o fases: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación.

Ante todo ello, y de manera insoslayable la más breve mirada retrospectiva, nos permite ubicar en el devenir del tiempo, los estudios sobre el ámbito educativo se han enmarcado en una convergencia de disciplinas que intentan desde su área de experticia contribuir con aportes significativos. Ahora bien, ciertamente que este tipo de abordaje, permite reconocer lo complejo de la realidad social, y por ende del hecho educativo.

Es así que, consecuentemente una serie de disciplinas, enfoques y métodos se amalgaman para abordar la realidad educativa, desde las particularidades de la pedagogía orientada a lo multidisciplinario, y transdisciplinario; desde una perspectiva en la que subyace la multidimensionalidad del hecho educativo. En concordancia con estos planteamientos, se observa en la actualidad, tanto a nivel mundial e internacional, que se conjugan y concentran esfuerzos para que la educación comparada permita formalizar investigaciones cuyos procesos de construcción del conocimiento, conduzcan a reconocer los significados y aportes que las denominadas ciencias puras le han otorgado.

En concordancia con el planteamiento anterior lo ontológico, epistemológico y axiológico constituyen los ejes articuladores para pensar, repensar escenarios educativos, primeramente desde una realidad si se quiere filosófica hermenéutica y luego, en su condición de metodología o instancia aproximativa e investigativa que permite el acercamiento a un entramado de relaciones complejas que caracterizan al hecho educativo, los actores involucrados, sus discursos y su praxis; luego como realidad social ineludible que permite legitimar dicho reconocimiento, puesto que todo método intenta de construir el entramado relacional complejo que envuelve y caracteriza a la educación en los diversos países y sus momentos históricos cuyos

rasgos definitorios han marcado un hito en la determinación del sistema educativo imperante de un país.

Desde esta perspectiva, la educación comparada y los aspectos teóricos de mayor relevancia y significatividad, se fundamentan en el entendido de que la misma representa una estrategia y un espacio de reflexión para el reconocimiento de lo complejo de los sistemas educativos y la necesidad de indagar y establecer parámetros de comparación que permitan ajustar, pensar y repensar los sistemas educativos, de tal manera que la comparación se constituya en un elemento referencial para interconectar y articular las exigencias sociales presentadas por los organismos a escala internacional y nacional convirtiéndose la misma, en un eje matriz para generar cambios, incluir nuevas teorizaciones desde una cosmovisión amplia y abarcadora.

En virtud de ello, entonces puede vislumbrarse que muchos de los debates contemporáneos sobre la educación universitaria y las universidades latinoamericanas se entrelazan a partir de una participación intensa, en el que constituye un eje medular común, la función universal que la caracteriza. En este sentido el transcurrir de una época de evolución hacia un nuevo siglo, en el que la universidad requiere redefinir constantemente y repensar sus interrogantes, sus dudas, sus elementos convergentes y antagónicos, diversificando sus opciones sin transgredir su propia identidad.

Constituye entonces la oportunidad de asumir una permanente actitud crítica constructiva, cuestionando sus paradigmas, objetivos, creencias, valores, normas, formaciones, estructuras y objetivos. Todo a partir o desde diversos referentes y propósitos. Así la universidad actualiza su propio debate, sobre los signos universales, sus fines, su sentido. Sin embargo, la universidad es la institución educativa que puede lograr la mayor legitimidad posible.

En consecuencia se evidencia que la educación superior a nivel latinoamericano, ofrece un panorama si se quiere contrastante que permite confirmar una serie de desencuentros entre sus paradigmas políticos, sociales, económicos y educativos imperantes desde los tiempos de la colonia, y que aun en la actualidad es indudable su vigencia.

Los debates educativos en el devenir del tiempo se han enmarcado dentro de una profunda connotación socio-política, lo que parece imprimirle gran relevancia y que no sólo hace necesario sino imprescindible realizar una revisión de los idearios pedagógicos de los grandes representantes de la educación venezolana para así clarificar el panorama en América Latina, todo ello sin obviar el sesgo político que ha imperado y ha permitido enriquecer la discusión teórica.

A propósito de lo expuesto, contemplar las ideas de un pedagogo venezolano Don Simón Rodríguez, uno de los precursores de un significativo ideal pedagógico visionario, luchador social e incansable, por una educación justa, equilibrada, democrática e integrativa, desde sus ideas visionarias y adelantadas para la época, vislumbro la esperanza de integración Hispanoamericana, con una proyección de unidad, en donde el hecho pedagógico se constituye en un intento por producir rupturas en las tradicionales formas de enseñanza y aprendizaje para la época.

Es tal la repercusión de esas proyecciones de horizontes que parecieran simplistas, pero que para la época representaban una profunda connotación revolucionaria y transformadora, por consiguiente sus ideas y proyecciones orientadas a la democratización de la enseñanza cuya inspiración fundamental se manifiesta en una educación igualitaria, formadora y por sobre todas las cosas transformadora.

Por tanto, se pudiera afirmar sin pretender caer en ideas reduccionistas, que una de las máximas aspiraciones para la visión en sus ideales educativos se centraba

en considerar que la educación es un proceso o espacio de construcción colectiva, articulando los países hispanos, entre ellos: Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela.

Es por esto que, para que se integren y concurran a enmarcarse en un ideal impregnado de innovaciones pedagógicas, cuya dinámica social facilitaría la participación social hispanoamericana, que es la vía de interacción en condiciones de igualdad dentro de un ambiente donde la equidad así como la justicia social confluyen para construir en función de las necesidades reales latinoamericanas, haciendo uso de espacios propios de acción y crecimiento un sistema educativo original.

Ahora bien, si es cierto que ha transcurrido mucho tiempo desde aquel momento, con una visión particular se puede considerar que este ideal pedagógico revolucionario y transformador expuesto por Simón Rodríguez se encuentra hoy en día vigente quizás como la máxima utopía fundamentada en una educación que permita la formación ante todo del ser humano, sin exclusión alguna, que trascienda lo meramente instruccional en el contexto de una integralidad inclinada a la revalorización de la condición humana.

### **Desarrollo Endógeno y Educación Comparada: Vía para la Transformación**

El tema del desarrollo ha sido punto de debate y discusión a lo largo de la historia, debido a que el mismo de una u otra manera se encuentra ligado con posiciones y concepciones diversas, desde las cuales se construyen teorías, discursos y planteamientos para lograr una aproximación o interpretación del fenómeno. Es a partir de estas consideraciones que el desarrollo puede ser abordado desde múltiples perspectivas.

Por tal razón, una de las posiciones más generalizada a lo largo de la historia es la del desarrollo como crecimiento, ya que de alguna manera este se subordina al hecho económico que establece una relación asimétrica de poder cuya dicotomización se dirige a la consideración de la pobreza y la riqueza. De allí que el término desarrollo se enmarca en su condición histórica y bio-económica.

Estos elementos vinculados y vinculantes pobreza y riqueza, y su errada concepción, constituyen el punto de partida del planteamiento que sobre el desarrollo plantea Mas (2008); de allí la necesidad de lograr la no concepción del fenómeno del desarrollo endógeno en su carácter de modelo sino por el contrario es de vital entendimiento que se trata de un proceso cuya estructura es compleja. Desde cuya óptica particular, dicho planteamiento evidencia y enfatiza el aspecto ideológico de una práctica social, al considerar que el desarrollo endógeno implica desarrollo humano, lo que se traduce en transformación de la gente.

El desarrollo endógeno, tiene sus orígenes en una existente perspectiva ontológica, cuyos aportes y justificaciones se ponen de manifiesto en la condición de la existencia del ser humano. Un ser que implica en su devenir lograr la consolidación de su esencia y existencia para arribar a la máxima condición de **SER HUMANO**.

No obstante, los basamentos anteriormente expuestos se ven enriquecidos al integrarlos desde una perspectiva conformada por la consideración de la pobreza y la riqueza, como elementos asociados a la relación inter teórica para la vinculación del desarrollo endógeno y educación según Mas (2008):

Esto puede tipificarse desde un “ser” y un “estar”. El primero es un elemento de estancamiento y mantenimiento de una condición, de la cual el ser humano no se desprende con facilidad porque apela a la pertenencia interna. Está circunscrito a los valores, la moral, las costumbres, la herencia, la cultura y en última instancia, a los deseos humanos. El segundo, el “estar”, se expone con sentido móvil y cambiante, de carácter

temporal y externo, relativo a los eventos, condiciones y elementos del ambiente de las personas. Tiene sentido transitorio y circunstancial, y a pesar de la falta de medios económicos, la riqueza del ser presenta evidencias de su comparecencia.” (p:64).

Por lo tanto la clave desde dicha perspectiva permite evidenciar que dos fenómenos aparentemente inconexos, pero unidos en su origen y en la razón de soporte y fundamento, se constituyen en elementos claves para permear y expresar indicadores inmersos en la multidimensionalidad del proceso de desarrollo cuyo análisis se fundamenta en el paradigma de la complejidad.

El desarrollo endógeno, en su naturaleza es multidisciplinar y multidimensional, por tal razón no se puede alcanzar con la sola consideración de una sola dimensión. Ahora bien, desde esta perspectiva se hace necesario señalar que la autora plantea de manera casi imperativa e innegable el hecho de impulsar nuevos esquemas alternativos por llamarlos de alguna manera que permitan potenciar cambios en la sociedad. En consecuencia la concepción ontológica de la realidad social como una realidad dinámica, cambiante, construida constituye un elemento de vital importancia para el entendimiento del Desarrollo Endógeno, en los términos planteados por. (ob.cit):

Una posibilidad de acción que intenta alzar un cuadro relacional intermedio que permita, por una parte, recrear nuevas ideas y caminos para la interpretación teórica; por otra parte, persigue la intención de presentar un soporte interpretativo y un intento de metódica para la acción inmediata que posibilite el cambio social en lugares y espacios donde se decida su implantación. (p.38).

Al concebir el Desarrollo Endógeno en un cuadro relacional complejo, cuyo soporte tiene sus cimientos en el intento de generar acciones tendientes a producir cambios y transformaciones sociales, el argumento del desarrollo endógeno se amalgama al desarrollo de la sociedad, entendiendo a la misma como el conjunto de

relaciones interhumanas que ocurren en un territorio y realidades subjetivas referidas a ellas.

De acuerdo con este planteamiento se pudo evidenciar que la gama de actores o fuerzas sociales varían en función a los rasgos característicos de las comunidades. La determinación de los indicadores para el estudio del desarrollo endógeno se circunscribe en la consideración de las diversas dimensiones inmersas o manifiestas en el fenómeno, aunado concepciones teóricas.

Finalmente, pudiera afirmarse respecto a todos los elementos anteriormente expuestos de manera sucinta, que la misma no pretende asumir el prolijo conjunto de acepciones que admite dicha temática pues la complejidad que la envuelve resulta innegable y por demás abarcadora; en virtud de ello se puede decir que la Educación Comparada se enmarca dentro de una especificidad cuya función primordial gira en torno a “establecer empírica o estadísticamente la relación entre determinados fenómenos educativos y la sociedad, la política o la economía” (Bereday:1968)

En consecuencia la Educación Comparada ha respondido a las demandas de los actores y la historicidad de sus contextos. A pesar de la diversidad presente en cada una de las peculiaridades que envuelve los sistemas educativos particulares de cada país, se evidencia un denominador común acompañando sus transformaciones, y que aún demuestra su vigencia caracterizándola; hago referencia entonces a la capacidad de adaptación para satisfacer las necesidades pragmáticas de los planificadores y políticos de la educación a nivel no sólo de Latinoamérica, sino también a escala mundial.

Razón por la cual a medida que las estructuras del poder mundial se han venido democratizando, entonces la educación comparada ha experimentado cambios que responden a los intereses no sólo de los sectores dominantes o países hegemónicos sino que también la educación comparada demuestra que se ha

avanzado en los análisis críticos de las investigaciones educativas comparadas y su exclusiva contribución a la creación de escenarios propicios para el debate la discusión y el consenso.

Siguiendo el hilo discursivo, pudiera afirmarse que la educación comparada prefigura un escenario posible para el estudio de las universidades latinoamericanas todo ello habida cuenta y sobre el entendido de que la misma no constituye una receta unívoca dirigida a una sola alternativa, nada más lejos de su pretensión, es justamente en el reconocimiento de su complejidad donde logran converger lo multidimensional, el análisis macro y micro de los sistemas educativos, las interpretaciones de carácter vertical y horizontal de los problemas educativos, los aportes de la historia, como ciencia que en su más amplia acepción permite conocer el pasado para intentar así explicaciones a situaciones presentes y en base a ello predecir o aproximarse al futuro.

Es entonces, entonces partiendo del reconocimiento de la complejidad que implica los estudios comparados en donde la Antropología, la Sociología, la Política y la Economía, conforman un entramado relacional complejo que permite enriquecer los resultados de las investigaciones comparadas en el ámbito educativo.

Ahora bien, la interdisciplinariedad presente en la realidad actual educativa en ningún momento implica que las aproximaciones desde esta posición no significa el desvanecimiento del objeto de estudio de la educación comparada. La universidad, el currículum, los métodos, los beneficiarios, los significados de la cultura, las políticas educativas, el componente ideológico que subyace y envuelve al hecho educativo en sus diversos niveles conforman distintos elementos de abordaje de la Educación Comparada. Lo determinante estaría entonces en que dichas comparaciones puedan realizarse en función de las metodologías que las ciencias sociales contemporáneas

aplican en la actualidad y que han surgido durante las últimas décadas en casi todos los países de América Latina.

También hay que reconocer los aportes realizados por diversos organismos internacionales: entre ellos la UNESCO(1995); destacándose en una búsqueda constante durante los últimos años de una revaloración de la importancia de la educación superior para el desarrollo económico y social de los países, luego del intenso periodo de ajuste y reestructuración de las economías de la región, y de los procesos transicionales que en la esfera política llevaron a muchos países del modelo imperante hegemónico autoritarista a un modelo democrático y participativo.

### **IIIer. MOMENTO**

#### **DIMENSIÓN METÓDICA**

*La hermenéutica tiene la labor de hacer el existir propio de cada momento accesible en su carácter de ser al existir mismo, de comunicárselo... El tema de la investigación hermenéutica es en cada ocasión el existir propio*

*Martin Heidegger (1923)*

#### **Perspectiva Epistemológica y Abordaje de la Metódica Investigativa**

En el hacer investigativo de las ciencias sociales, se dibuja un carácter complejo, dinámico, recursivo y cambiante, fácilmente evidenciable en el devenir del tiempo y el desarrollo de las mismas de allí que uno de los elementos emergentes con gran fuerza lo constituye la metodología cualitativa, pues la misma representa una constante búsqueda de vías aproximativas orientadas a comprender e interpretar el entramado mundo de los fenómenos sociales no escapando entonces los educativos, todo ello a través de un enfoque que logre superar el racionalismo impuesto por el paradigma positivista; la metodología cualitativa establece como elemento vinculante, un hilo coherente entre los fenómenos sociales sujetos a interpretación al igual que las intenciones investigativas y los significados que deriven de dicho proceso.

El área temática, objeto de estudio se encuentra orientada a partir de una serie de intenciones investigativas que se expresan de manera tal que faciliten la concreción de los mismos, permitiendo evidenciar que la posición epistemológica y

metodológica asumida representa un intento aproximativo para asumir los principios y postulados fundacionales desde un enfoque investigativo holístico; siguiendo lo

expuesto por Hurtado y Weil (2000) y Morín (2003), en relación con lo complejo; proyectándose ambos en términos de la complementariedad e integración que propenda a la no disgregación fragmentaria de la pluricausalidad y multidimensionalidad de la realidad objeto de estudio.

En consecuencia se asume como vía o instancia aproximativa la de carácter cualitativo, ya que se considera adecuada por los criterios de pluralidad metodológica integración, convergencia y visión holística, esto debido a que el proceso de enseñar en el aula universitaria, constituye una realidad social dentro del contexto intersubjetivo que lo enmarca; es desde esta convergencia de concepciones noemáticas en los cuales se cimenta el proceso investigativo, definido así por Martínez (2007):

La investigación cualitativa implica una nueva forma de pensar, de mirar al mundo y de un abordaje innovador sin reduccionismos metódicos, de esta manera, surge un enfoque integrador, plurimetodológico, centrado en un sistema activo para unir, vincular, recomponer y contextualizar, apto para comprender y explicar la estructura e interrelaciones en un todo totalizante. (p.33)

Dentro de esta perspectiva particular y en el sentido de la misma se entiende que la posición asumida para aproximarse al fenómeno, otorgarle significado y comprensión, con la posterior interpretación de los elementos emergentes que de ellos se derivan, constituyen factores medulares para lograr comprender el fenómeno educativo y su dinámica relacional cambiante en un entramado de conexiones multidimensionales y pluri-paradigmáticas.

En la misma línea resulta conveniente definir el abordaje metodológico, ya que a partir de esto, se puede profundizar en los significados eidéticos para progresivamente ir configurando el conjunto de hilos teóricos hacia la construcción

del discurso epistémico sobre la holopraxiología como realidad social en el contexto intersubjetivo de la enseñanza en el aula universitaria y proceso aproximativo en el continuum desde el centro del fenómeno los actores involucrados en dicho proceso respetando el sentir y quehacer educativo.

De manera tal que, estos aspectos confluyen permitiendo enfrentar el hacer investigativo de lo humano, en función a la complejidad y multidimensionalidad que lo envuelve para tener una visión holística no disgregada ni fragmentada sino que propenda a la atención dentro de un contexto intersubjetivo como realidad social que caracteriza al hecho educativo. En atención a lo planteado se asume un elemento prefigurado, que es la no convencionalidad en instancias investigativas desde una visión complejo-dialógica, implicando está la integración de métodos a partir de un abordaje Fenomenológico y Hermenéutico.

### **Perspectiva Paradigmática Epistemológica.**

Asumir una posición epistemológica implicó entender que la misma estaba en estrecha vinculación con el proceso metodológico para el abordaje del fenómeno objeto de investigación, pues de estas posiciones se derivaron los elementos que permiten la búsqueda de significados, en consecuencia dicha búsqueda lleva consigo implícito un método a seguir.

En éste mismo orden de ideas si un paradigma constituye el modo o forma particular de pensar y mirar el mundo respecto a determinados fenómenos, en correspondencia con dicho marco ideológico, conceptual o paradigmático entonces se construyen significados y diversas interpretaciones de la realidad.

En concordancia con estos planteamientos resulta pertinente lo expuesto por Martínez (2006) el cual esboza una noción de paradigma enmarcado en un cuerpo axiomático de creencias, preceptos, prejuicios, apriorismos, así como normas,

procedimientos y líneas directrices que deben seguirse para construir una forma particular de cómo debe hacerse ciencia, es decir son modelos constitutivos de accionar en la búsqueda constante del conocimiento. Por tanto los mismos definen **“un principio rector del conocimiento y de la existencia humana.”**

En la particularidad del caso, la tesis asumió una posición integrativa respecto a los planteamientos anteriormente descritos, pues en ella se adjudica la noción de paradigma, entendida en el sentido de esquema organizador para el abordaje investigativo. Es necesario realizar dicha aclaratoria, para lograr la configuración del conjunto de elementos que permiten la aproximación al fenómeno desde el ámbito y accionar metodológico de la investigación.

Son heterogéneas variadas y múltiples las perspectivas expuestas por diversos autores sobre el abordaje para la determinación del enfoque paradigmático entre los cuales destacan las tramas fundantes, desde lo ontológico, metodológico y epistemológico, en función a estos aspectos el fenómeno investigativo, se abordó desde una perspectiva paradigmática cualitativa y de la posición que el sujeto investigador asumió para mirar y hacer frente a la naturaleza de la realidad que en definitiva constituye el elemento ontológico; de igual modo, las maneras de establecer interacciones entre el sujeto que busca aproximarse o alcanzar la esencia de los fenómenos para la construcción de significados y aquello que en definitiva puede ser sujeto de conocimiento es decir, el elemento epistemológico; aunado a ello la vía de conducción para esa búsqueda de develar significados (conocimientos) se entiende en un carácter de elemento metodológico.

A su vez estos elementos resultaron imprescindibles definir a la hora de asumir una investigación en el campo educativo, debido a que el apego a un enfoque determinado o paradigma de investigación proporciona u origina una especie particular de sustantivación del hacer investigativo educativo. En concordancia con

estas consideraciones resultó de gran relevancia la determinación y selección del paradigma de investigación asumido para el abordaje investigativo, esto se evidencia en lo expuesto por Leal (2011):

La epistemología estudia, evalúa y confronta los diferentes elementos, concepciones, fundamentos y estructuras que presenta el proceso de producción del conocimiento científico. Este término se deriva etimológicamente de la palabra griega episteme que significa conocimiento verdadero; la epistemología entonces es la disciplina que estudia la búsqueda del conocimiento. Por lo tanto, el conocimiento científico no tiene fundamento en sí mismo, sino que depende de una concepción que lo legitima: un paradigma una episteme, una teoría. (p.41).

La cosmovisión del entramado fenómeno del mundo educativo, conlleva en los últimos tiempos a asumirse partiendo de una interpretación cualitativa lo que permite lograr acercamientos, comprensiones e interpretaciones cónsonas con una realidad educativa demostrando inexorablemente visos de complejidad. El enfoque cualitativo de investigación constituyó por su inmanente naturaleza un carácter dialéctico por cuanto consideró que el conocimiento es la resultante de una dialógisis entre el sujeto, sus concepciones noemáticas, valores y presupuestos de índole diversa, y el objeto de estudio. Por tal razón se esgrime que resulta dificultosa la existencia de conocimientos enmarcados estrictamente en una objetividad. Ahora si bien de manera muy particular el objeto de estudio en la especificidad de las ciencias humanas es visto (supuesto ontológico) por el grado de complejidad que presenta siendo esta estructural o sistemática, producto del conjunto de dimensiones que lo constituyen. Es así que estas concepciones conceptualizadoras (lo dialéctico y lo sistémico) determinan o redimensionan el enfoque de la investigación cualitativa.

### **Enfoque Metodológico Investigativo**

Denotando las imbricaciones implicadas en el sentido investigativo se logro establecer entonces, que el hecho de involucrar al hombre y la sociedad en la que interactúa, demandó de manera precisa enmarcarse en un enfoque interpretativo de carácter fenomenológico-hermenéutico. Para comprender e interpretar la multidimensionalidad del fenómeno y establecer significados, expresa Martínez (1989), la hermenéutica constituye el proceso mediante el cual conocemos la vida con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación. Otros autores plantean que la hermenéutica instituye una alternativa o metodología epistemológica, idónea para abordar los fenómenos sociales en contraposición a los planteamientos hegemónicos positivista.

Se asumió a efectos del contexto investigativo particular el principio de complementariedad investigativa ya que se abordaron diversos momentos en el transcurrir investigativo pues intentar aproximaciones o interpretaciones reduccionistas carecerían del carácter complejo del objeto de estudio.

Atendiendo al principio ontológico de que la realidad social por su inmanente condición humana prefigura una cosmovisión (un mundo de vida especial y particular). Según lo expuesto por Husserl (1962), las diversas formas en que puede manifestarse el ser (**Sein**), presenta particularidades en su modo de mostrarse, por lo tanto esto implica un modo particular en cuanto “al método de conocerlas”, esto en función de la existencia de rasgos universales y particulares que enmarcan a un fenómeno los cuales requirieron inexorablemente una forma metodológica de abordaje cuyos elementos permitieron el acoplamiento de métodos.

El enfoque paradigmático cualitativo empleado atendió a la naturaleza del objeto de estudio y a su vez se vinculó estrechamente con la realidad presente en el contexto investigativo porque este propende a la apertura aproximativa de los sujetos, actores (Docentes) desde su ámbito natural.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, el método fenomenológico resulto indicado pues el mismo permitió realizar un particular énfasis en el estudio de los fenómenos, entendiéndose por fenómeno aquello que se muestra, que se manifiesta y a su vez es percibido por los sentidos, es de hacer notar que a través de un acto de carácter racional e intencional se puede percibir (el fenómeno) en su condición eidética (esencial) si y sólo si se hace omisión del juicio, lo que en términos de Husserl (1962), sería la **epojé**, es decir asumir una posición inclinada a la omisión de juicios valorativos para lo cual se requiere también asumir un estado mental de la conciencia en la cual ni se afirma ni se niega nada.

Es evidente y se manifiesta entonces con dicho planteamiento afirmativo, que si el fenómeno es algo que se muestra y por ende es percibido por el observador, entonces por derivación él mismo propicia y provee las claves para su comprensión (**verstehen**), entendimiento e interpretación como expresiones indisolubles.

La fenomenología tiene su origen etimológico proveniente del griego **fenomenon** cuyo significado es **manifestarse o mostrarse a sí mismo**. De allí que la fenomenología desde el abordaje o los escenarios de la epistemología se enmarca en el estudio detallado que permita poner en evidencia una descripción integral del fenómeno ampliando así el conocimiento que sobre él se tiene. Al respecto expresa Morse (2003), la fenomenología implica “la descripción y clarificación de la estructura esencial del mundo vivido de la experiencia consciente (el contenido experiencial de la experiencia originaria)” (p.141).

En concordancia con lo antes expuesto la fenomenología hace particular énfasis en el descubrimiento del **eidós** las esencias, de la experiencia vivida, todo ello proveyéndose de un abordaje metodológico que aperturó vías o instancias aproximativas para así poder acceder a los elementos o corpus significacionales. La denominación de fenomenología es debido a que la misma permitió hacer uso de las

manifestaciones tal y como se muestran o presentan en la conciencia haciendo uso de la descripción sistemática, carente de prejuicios, valoraciones o juicios a priori (apriorismos) que de una u otra manera puedan sesgar las intenciones investigativas.

Asimismo estas ideas de Husserl respecto a la fenomenología son expuestas por Martínez. (2009):

La fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el ser humano. Husserl... acuñó el término de lebenswelt (mundo de vida, mundo vivido para expresar la matriz de este mundo vivido con su propio significado....el fin de la fenomenología no es tanto describir un fenómeno singular cuanto descubrir en él la esencia (el éidos) válida universalmente y útil científicamente. Esta intuición de la esencia (wessenchau) no es un proceso de abstracción, sino una experiencia directa de lo universal que revela y se impone con evidencia irresistible. (P.253-254).

En función a dichos planteamientos se puede deducir que, el método fenomenológico, en los términos planteados por Husserl, permite al investigador no limitarse por el hecho de circunscribirse a un estudio de casos, pues aunque en muchas ocasiones parte de ello (un caso particular), generalmente las intencionalidades y metas se encuentran direccionadas en alcanzar significados que permitan comprensiones e interpretaciones mediante el proceso intuitivo de captación del eidós; por tanto no se trata de ser meramente ideográficos ni puramente nomotético, se trata de establecer procesos sinérgicos, integrales y convergentes para otorgar significados.

Ahora bien tomando los planteamientos del método fenomenológico anteriormente expuestos, en los cuales se expresa que la única vía aproximativa o de acercamiento para la obtención de conocimientos sobre un fenómeno es asumiendo una conducta desligada de sesgos y valoraciones, esto conlleva a plantear que dicha actitud constituye una ardua, laboriosa y difícil tarea esto debido a que el ser humano,

en éste caso representado por el sujeto investigador se encuentra cargado de una serie de prejuicios o pre concepciones de diversa índole que de una manera u otra pueden marcar una influencia.

Husserl sin embargo propone que el sujeto investigador tome y a su vez se haga consciente de su experiencia invitándolo así a dejar a un lado, absteniéndose de pre concepciones, prejuicios, apriorismos y sesgos que puedan contaminar o por ende invalidar la comprensión del fenómeno. A este ejercicio cuyas intenciones ya fueron mencionadas es lo que el autor denomina **epojé**, cuyo significado de origen griego es, aproximativamente, **mantenerse alejado o abstenerse**. Este proceso de abstención, supresión de prejuicios conlleva de forma sui generis a enajenar el mundo, para así introducirlo en una especie pudiera decirse metafóricamente hablando entre paréntesis (**brackef**), a objeto de poder minimizar formas diversas y comunes de asumir posiciones sobre el fenómeno.

La suspensión de pre concepciones o prejuicios permite al fenómeno aperturarse al escrutinio natural, genuino, noble y exhaustivo. En función a dichos planteamientos esbozados y teniendo por elemento referencial los postulados de Husserl, esto significa adentrarse en una actitud natural de constante cuestionamiento sobre los hechos de carácter científico y la forma como es adquirido el conocimiento aunado, también se establece un cuestionamiento respecto a la influencia ejercida por lo externo debido a que este posibilita y “ nos prepara para el examen crítico de lo que, sin duda se da antes de que intervengan nuestras conciencias interpretativas” (Morse, 2003, p.136).

Los aspectos explícitos se contextualizan en las ideas de Husserl, entre lo que destaca la aplicación de la epojé, pues en ella subyace la posibilidad de tamizar a través de un cristal las ideas y juicios a priori. La epojé puede presentarse de tres

maneras diversas de reduccionismo, según lo expuesto por Racamonde y Machado (2011), entre ellos se puede mencionar que existe reduccionismo:

... filosófico, cuando se pone entre paréntesis alguna teoría o pensamiento del objeto; es fenomenológico, cuando se pone en duda lo existencial real del objeto por lo cual el objeto se vuelve fenómeno; es reducción eidética, situando entre paréntesis lo factual, lo empírico, lo accidental y lo contingente, con lo cual solo quedan los aspectos esenciales del fenómeno. Es obtener el eidos o esencia. (2011.p.12).

Es así que el proceso de la epojé se circunscribe a la denominada reducción fenomenológica asociada al mundo de la vida. Ahora bien, según lo expuesto por Herrera (2003), **Lebenswelt** en términos de mediación intersubjetiva se puede entender:

El mundo de la vida es un conglomerado sociocultural integrado por opciones de valor, experiencias subjetivas y sedimentos históricos; es el mundo donde se nace y se muere, donde se hereda una tradición cultural, donde se comunica un lenguaje, donde se vive intersubjetivamente. Es el mundo de la cotidianidad, en cuyo horizonte nos encuadramos para orientarnos y es, a la vez, tejido de relaciones sociales.; es el mundo del trabajo, de la familia, de los usos y las costumbres. Un mundo de personas y de cosas que están en relación esencial conmigo y que constituyen mi mundo. (p.7-8).

En concordancia con lo anteriormente expuesto y estableciendo procesos sinápticos entre los planteamientos del autor y la propuesta de Husserl respecto al mundo de vida, consiste precisamente en situarse y volver la mirada al **Lebenswelt** asumiendo una actitud natural que posibilitaba dilucidar el origen, significado y sentido de los fenómenos.

La reflexión de lo que aquí se hace formó parte de un intento por resumir la perspectiva empleada en este estudio desde los referentes propuestos por la filosofía respecto a la fenomenología trascendental en la cual se enfatiza las subjetividades en

el develamiento de las esencias experienciales. Todo ello desarrollado desde una perspectiva comprensiva que aborde algunas conceptualizaciones en torno a la fenomenología ya que la misma permite proveerse de información disponible a la mano de la conciencia, sin soslayar su pertinencia metodológica en el ámbito de las relaciones intersubjetivas en el contexto de la enseñanza en el aula universitaria.

### **Ordenamiento Metódico**

La investigación se encuentra bajo los estudios propios de las ciencias sociales, los cuales por considerar factores que involucran a los seres humanos en sus diversos ámbitos de interacción, se puede tipificar en una orientación metodológica hacia la modalidad de investigación holística, según Barrera (2006):

La holística corresponde a la comprensión filosófica que propicia una visión del mundo, de la vida y del sí mismo, desde la integralidad, con sentido de trascendencia. Pudiera ser interpretada como una teoría explicativa, pero más que ello, es una manera compleja e integrativa de saber, de conocer...Puede ser apreciada como un movimiento filosófico y cultural, como una tendencia de la praxis y del conocimiento, y como una actitud que valora la condición integrativa del saber, que auspicia la vivencia de ideas y valores que orienten al humano hacia una vida con sentido. (p.11).

En correspondencia con el planteamiento anterior, la holística en esta modalidad investigativa, busca la trascendencia para integrar las múltiples dimensiones del proceso en una totalidad no absoluta, pero si coherente, amplia, unificadora, lógica, práctica y comprensible.

En relación al bosquejo investigativo se adopto la configuración correspondiente a una estructura holística, multieventual, considerada la dimensión temporal (tiempo-estudio), lo cual permitió categorizar el fenómeno en su condición de transversalidad, por la amplitud de foco se enmarco en la modalidad de estudio de caso, con un alcance macro sociológico de carácter cualitativo, debido a que el mismo

se oriento principalmente hacia el sentido y significado de las acciones, los sujetos o actores sociales investigados.

Se procuro así establecer las condiciones generales mediante las cuales se pudiera generar un constructo de hilos teóricos de lo intersubjetivo como realidad social en la enseñanza universitaria que concatenen una holopraxiología en el arte de enseñar y convivir en el aula universitaria hacia una formación desde una integralidad humanista.

### **Fases del Método Fenomenológico-Hermenéutico**

Cumplir con las prerrogativas que supone el empleo de un método fenomenológico y hermenéutico, logrando adecuar la experiencia interpretativa a la de una conducta desligada de sesgos y valoraciones, implico en primer lugar la disposición del sujeto intérprete a la acción de comunicación, aprestado del componente teórico necesario para desentrañar los significados que el sujeto interpretado, a través del texto, lo que le ofrece único elemento de pre-comprensión de su subjetividad (Rodríguez, 1999).

Posteriormente, tienen lugar una serie de (fases) que según Spiegelberg citado por Leal (2011) se circunscriben en términos de:

**1.- Descripción de la realidad de estudio (Fenómeno):** describir el fenómeno tal como es o se muestra a la conciencia; según el método fenomenológico, esto consiste en describirlo sin juicios a priori, sin concepciones noemáticas. Básicamente esto es lo que se hace en el presente estudio, al principio, contextualizar y definir el objeto de estudio.

**2.-Búsqueda de las múltiples perspectivas (Entrevistas):** esto significa que el investigador toma en cuenta las opiniones de los sujetos de estudio, al igual que la visión de agentes externos (diferentes de los propios sujetos), pero que de alguna

manera pueden estar involucrados en el proceso; además, el investigador puede apelar a su propia subjetividad, siempre y cuando esto se refiera a la visión sobre el fenómeno (de manera directa) y no una opinión sobre la visión del fenómeno que tienen los otros.

**3.-Búsqueda de la esencia y la estructura (Procesamiento):** en esta fase el procedimiento consiste en construir matrices que permitan organizar y jerarquizar la información en torno una serie de ideas o nociones centrales (filtros epistemológicos), de manera tal que surjan elementos convergentes y divergentes sobre el fenómeno.

**4.-Constitución de la significación:** se ubican los significados, bien sea de los corpus o textos, provistos por los informantes claves a través de las entrevistas. El objetivo de esta fase es la búsqueda de la comprensión, contextualizando estos significados en la visión de los sujetos.

**5.-Interpretación del fenómeno:** llegamos a la fase que los fenomenólogos denominan *reducción trascendental*, esto es, propiamente la interpretación de los significados obtenidos y contextualizados, todo en el marco de la suspensión del juicio o *epojé*, que ha estado presente a lo largo del proceso, e incluso del que precede.

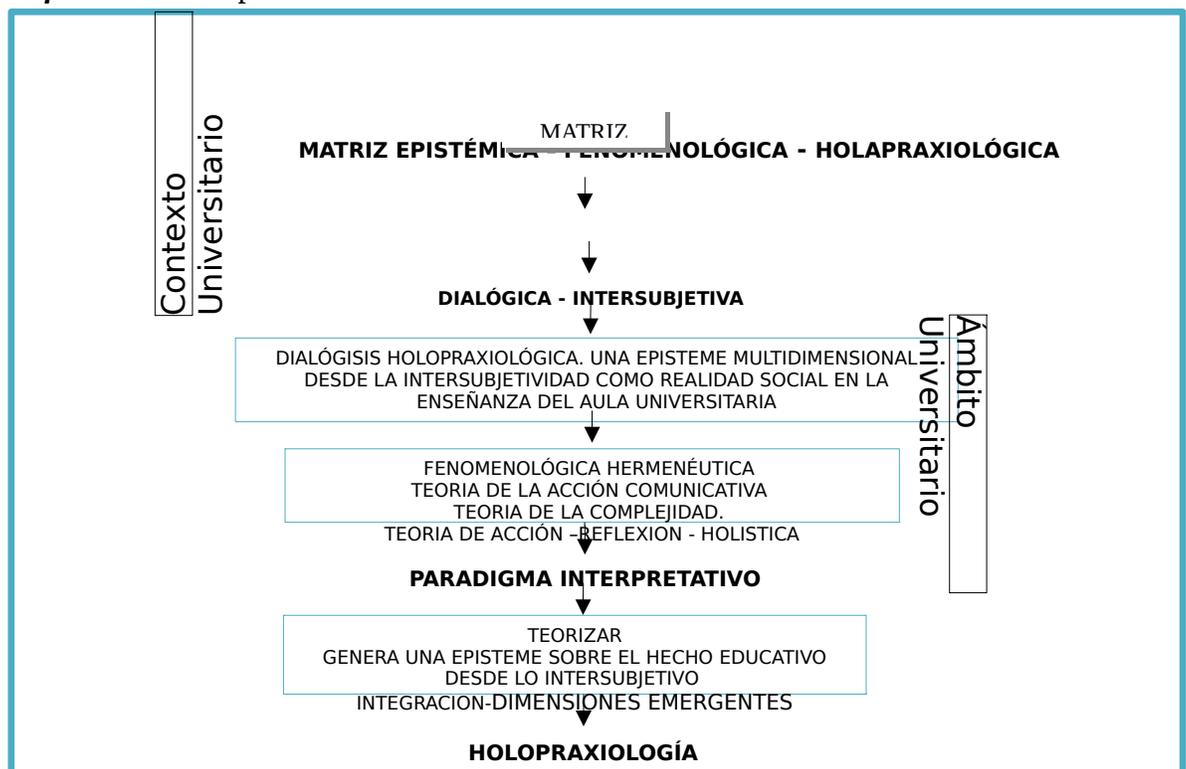
Lo hermenéutico subyace quizás de forma inconsciente o consciente en la naturaleza del sujeto investigador y en los diversos momentos del proceso investigativo, esto alude simplemente a que la condición existencial de la psique del ser humano es interpretativa, y por tanto hermenéutica, pues no se trata sólo de observar el fenómeno (lo que se muestra) se trata de ir más allá de otorgarle significados de interpretar y en algunos casos reinterpretar lo observado.

Consecuentemente lo hermenéutico posibilita el acercamiento a los corpus textuales del componente nomotético a objeto de generar heurísticamente procesos

sinápticos para lograr el **verstehen**(comprensión) de los corpus permitiendo así ampliar la visión de la investigadora. Según Leal (2011), “la hermenéutica es el arte de interpretar los textos...atiende a la intención del autor, al contexto y al sistema de significación”

En virtud de dichos planteamientos y a la naturaleza del objeto de estudio en el cual se intento construir aproximaciones, en las que se logren integrar los diversos momentos investigativos a partir de una cosmovisión convergente de los signos más relevantes desde una postura fenomenológica hermenéutico, asumiendo algunos principios de la holística orientados a la comprensión, continua, integradora, organizada, sistemática, evolutiva, en la búsqueda de los conocimientos. Dentro de esta concepción holística lo que para unos, es conclusión, para otros se constituye en punto de partida para iniciar procesos más complejos que permitan la comprensión (**verstehen**), integración y trascendencia del fenómeno investigado.

**Gráfico 1** Matriz Epistémica



*Fuente:* Torrealba, K (2012)

### **Contexto - Investigativo**

En el contexto particular del escenario investigativo, cuyas intenciones se encontraron orientadas al entramado y complejo fenómeno de la educación universitaria y de manera muy particular a su máxima representante la Universidad. Entendiéndose por tal un espacio para la construcción de significados a partir de relaciones intersubjetivas, dialógicas y dialécticas. Todo ello a partir del abandono o exclusión de apriorismos discursivos en cuya imagen pudiera prefigurarse una rigurosidad y delimitación que consiguiera enajenarla o cerrarla al contexto social por temores infundados en la pérdida de la autonomía bien se académica, intelectual o científica.

Lo expresado anteriormente pone de relieve que generar reflexiones sobre el inacabado y cambiante desarrollo de la realidad social educativa en la Universidad, y las peculiaridades presentes en el caso particular latinoamericano, asumiendo su singular naturaleza y los procesos que en ella se derivan respecto a la construcción, co-construcción y re-construcción de significados bajo el supuesto de integración de significados adquiridos durante la transición y cotidianidad de las experiencias vividas.

Por lo tanto, se tiene por referente empírico o contexto investigativo, que permita lograr una certera aproximación al fenómeno objeto de estudio, a una de las instituciones de educación superior de gran trayectoria nacional e internacional, así como una elevada productividad investigativa y académica, garante de procesos cónsonos y pertinentes con la realidad social, el contexto del escenario investigativo de la Universidad de Carabobo (UC), en Venezuela, cuya historia se inicia en el siglo XIX:

La historia de los antecedentes de la Universidad de Carabobo se remonta al año 1833, cuando fue creado por decreto Presidencial del General José A. Páez el Primer Centro de Estudios Superiores con el nombre de Colegio de Carabobo. Sin embargo no es sino hasta el 5 de julio de 1836, cuando comienza a funcionar en el antiguo Hospital de Caridad situado en la llamada Esquina de "La Estrella".

Para el año 1840, se abren los primeros cursos de Filosofía y más tarde, en 1852, comienzan a dictarse las cátedras correspondientes a Ciencias Médicas, Políticas, Eclesiásticas, Filosóficas y Matemáticas. Para este entonces se confería el título de bachiller. En las clases de Derecho Civil se cita a los Doctores Guillermo Tell Villegas, Gregoria Paz y de las cátedras de Medicina a los doctores Manuel María Zuloaga y Pedro Portero.

Dificultades de índole económica y política hacen que el Colegio sea cerrado hasta que el 3 de octubre de 1874; cuatro años después del Decreto de Instrucción Pública, el General Antonio Guzmán Blanco lo abre nuevamente y mediante un Decreto especial le concede el rango universitario al Colegio Nacional de Carabobo. Desde entonces comienza a llamarse "Colegio Federal de Primera Categoría". El primer Rector fue el Dr. Julián Viso. Estaba integrado por las siguientes especialidades: Filosofía, Ciencias Exactas, Ciencias Políticas y Ciencias Médicas.

Es en 1880, cuando el Ingeniero Lino Revenga inicia la construcción del edificio sede de la Universidad que es el mismo que actualmente ocupa la Facultad de Derecho y más tarde, el 15 de noviembre de 1892 el Presidente de la República para ese entonces, General Joaquín Crespo, decreta la creación de la Ilustre Universidad de Valencia.

Es sobre el Dr. Alejo Zuloaga E. en quien recae el honor de ser el Primer Rector de esta Universidad que comienza a funcionar con las Facultades de Derecho, Medicina, Ingeniería y Teología. Posterior al Dr. Zuloaga ejerce como Rector el Dr. Alejo Machado, quien permanece en el cargo hasta el año 1904, fecha en la cual la Universidad es clausurada por Decreto del General Cipriano Castro. El 12 de marzo de 1915, el Presidente

Constitucional del Estado Carabobo, Emilio Fernández, dicta un Decreto en donde se crea el Instituto Oficial de Ciencias Políticas que llevaría el nombre de Miguel José Sanz, fundador del Primer Colegio de Abogados de Venezuela. En dicho Instituto cursarían todas las asignaturas que permitirían optar al título de Abogado y Procurador. El Director de este Centro sería el Doctor Alejo Zuloaga.

Para 1949, el 13 de diciembre, esta Escuela de Ciencias Políticas pasa a estar adscrita a la Facultad de Derecho de la Universidad Central de Venezuela. No es sino hasta el 21 de marzo de 1958, cuando por el Decreto N 100 de la Junta de Gobierno que presidía el Contralmirante Wolfgang Larrazabal, cuando se abre la Universidad de Carabobo, y se nombra como Rector al Dr. Luís Azcunez Parraga. De esta manera la Escuela de Derecho Miguel José Sanz, pasa a ser la Facultad de Derecho, a la cual se unen la Facultad de Medicina y la Facultad de Ingeniería como las tres primeras de esta etapa de reapertura. ([http://www.uc.edu.ve/uni\\_infog\\_historia.php](http://www.uc.edu.ve/uni_infog_historia.php))

En virtud de ello la Universidad de Carabobo como institución formadora y, atendiendo a su pertinencia y compromiso social, orienta su misión particular a:

#### Misión:

Creación, desarrollo y difusión de conocimientos innovadores, competitivos y socialmente pertinentes para la formación ética e integral de profesionales y técnicos, altamente calificados, con sentido ciudadano, promotores de cambios sociales, políticos y económicos, que conduzcan a la consolidación de la libertad, la democracia y el bienestar. Todo ello enmarcado en una política unificadora de la docencia, investigación y extensión, con vinculación interinstitucional, como motor de transformación de la sociedad.

#### Visión

Ser una Universidad pública, democrática, participativa, innovadora e integral; de alta valoración y prestigio nacional e internacional, paradigma de gestión social y horizonte ético de la sociedad; estrechamente vinculada con su medio; forjadora de

ciudadanos y profesionales de alta calificación; promotora del pensamiento crítico, generadora del saber y plataforma tecnológica de los nuevos tiempos.

En la actualidad, en la Universidad de Carabobo se dictan cátedras en siete (7) facultades: Ciencias Económicas y Sociales, Ciencias de la Educación, Ciencia y Tecnología, Ciencias Jurídicas y Políticas, Ciencias de la Salud, Odontología, Ingeniería. Debido a que el estudio en sus enfoques epistemológico y metodológico se enmarca en el escenario las Ciencias de la Educación, realizado bajo la modalidad de investigación cualitativa, sobre la base del paradigma de la investigación interpretativa, cuyo fundamento teórico lo constituye la fenomenología con el propósito de comprender e interpretar la realidad objeto de estudio.

### **Escenario Investigativo**

En función de lo anteriormente abordado se consideró de modo nocional esbozar la Visión y Misión de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, ya que dentro del contexto investigativo abordado constituye la instancia que dentro de la especificidad del estudio permitió obtener información clave, pues esta facultad es, por excelencia, la institución encargada y dirigida primordialmente al proceso de formación de los futuros profesionales de la docencia, no solamente a nivel regional sino también nacional con niveles de formación, cuyas orientaciones generales se encuentran dirigidas a Facultad de Ciencias de la Educación:

#### **Descripción:**

El Licenciado en Educación está capacitado teórica y técnicamente para aplicar los métodos, técnicas, procedimientos y recursos de las distintas ramas de la pedagogía al proceso de enseñanza-aprendizaje. Estudia, analiza e investiga la problemática educativa desde el punto de vista individual y social, considerando para ello la variedad de factores que la influyen: psicológicos, sociológicos, biológico, económicos e

históricos. Administra, evalúa, planifica y elabora recursos didácticos.

#### Misión FACE

Ser una institución Nacional Autónoma de servicio educativo a la sociedad, que tiene como objetivo, preparar el capital intelectual en el área de la educación, mediante la producción, facilitación y reafirmación de los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, para formar con la más alta calidad, educadores competentes, que ostenten valores éticos y morales, y se desempeñen exitosamente en el campo de la educación

#### Visión FACE

Ser un espacio para la construcción, asimilación y divulgación del conocimiento científico y humanístico en la docencia directa y de apoyo, para generar cambios reactivos de transformación social a nivel local, regional y nacional; constructora y revitalizadora de los valores humanos en un mundo globalizado, competitivo, con crisis de crecimiento económico, ambiental, cultural y ético. Ser también un espacio de intereses espirituales compartidos entre los miembros de la comunidad de la Facultad de Ciencias de la Educación, que permiten lograr los fines trascendentes de las personas y el desarrollo sustentado y sustentable del país.

#### **Campos Observacionales y Sujetos de Estudio**

En el marco de este contexto y con el propósito de generar una certera visión configuracional del fenómeno objeto de estudio en este caso particular, sobre la intersubjetividad como realidad social en la enseñanza universitaria; se requirió establecer el reconocimiento de carácter naturalista que plantea la necesidad de mostrar el acto humano contextualizado, dicha contextualización permitió la obtención de significados relevantes y con mayor grado de pertinencia, es decir se trato de apoderamiento de las acciones humanas y a su vez la significatividad que

éstas representaban o adquirirían para los actores involucrados en el fenómeno investigativo.

En concordancia el abordaje educativo desde el enfoque fenomenológico interpretativo se esgrime en lo expuesto por Schütz (1954) respecto a lo esbozado sobre los campos observacionales y en el cual plantea que:

...El campo observacional del científico social, la realidad social tiene un significado específico y una estructura de significatividades para los seres humanos, que viven, actúan y piensan dentro de él, quienes mediante una serie de construcciones de sentido común han efectuado selecciones e interpretaciones previas de este mundo que experimentan como la realidad de sus vidas cotidianas. Son esos objetos de pensamiento suyos los que determinan su conducta al motivar los objetos.(p: 79).

En atención a estos planteamientos las unidades de observación investigativas respondieron a un carácter social y cualitativo, por cuanto las mismas estuvieron constituidas por los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, esto debido a que la praxis en el quehacer profesional de los mismos, se circunscribe a la administración de asignaturas dirigidas al componente básico de formación docente.

Atendiendo al tipo de abordaje para el fenómeno investigado de carácter cualitativo, se considera necesario señalar lo expuesto por Hurtado y Toro (2001):

Las unidades de observación son entonces los elementos sobre los que se focaliza el estudio. En las ciencias sociales existe una dimensión amplia de ellas, pues están conformadas por las diferentes instancias que constituyen el espectro de lo que se va a investigar... Todo lo que nos brinde información acerca de lo que queremos investigar es una unidad de análisis. (p.78).

Sobre la base de los planteamientos anteriores se establecieron tres campos observacionales para lograr construir aproximaciones a un entramado de hilos significativos que permitieron concatenar e hilvanar significados emergentes para generar una holopraxiología en el arte de enseñar en el aula universitaria, para ello se estableció la consideración de los siguientes campos observacionales:

**El primer Campo Observacional:** lo constituyen los referentes teóricos actualizados y contextualizados sobre la temática objeto de estudio en el ámbito nacional e internacional. Las unidades de análisis estuvieron constituidas por documentos tales como los lineamientos emanados por la UNESCO en los cuales se expresan los pilares fundamentales respecto a la educación superior en el marco del siglo XXI, los planteamientos o ejes referenciales expuestos en las obras de Husserl, Heidegger, Habermas, Schütz y Morín. Dichos documentos permitieron aperturar un compás de entendimiento y reflexión para la comprensión del entramado fenómeno educativo en la enseñanza universitaria.

**El segundo Campo Observacional** se estructuró haciendo referencia a un marco legal y todo un referente axiológico, de carácter pragmático presente en los diversos estamentos legales, particularmente en los contenidos específicos de la Ley de Universidades, la Ley Orgánica de Educación, por ser estos instrumentos que rigen la organización, funciones y principios para el favorecimiento, conducción y entendimiento del fenómeno educativo a nivel de la enseñanza universitaria. En dicho campo observacional las unidades de análisis se encontraron conformadas por una serie de artículos, a los cuales se aplicó un análisis de contenido con el objetivo fundamental de obtener información precisa respecto a los diversos elementos presentes y que resultaban relevantes para la construcción y contextualización de los significados en términos de la investigación.

**El tercer Campo observacional** en el escenario investigativo hace referencia a los actores involucrados en el hecho educativo, específicamente las unidades de análisis se encontraron conformadas por los Docentes participantes del programa Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Carabobo, ya que estos constituyeron elementos referenciales empíricos que permitieron la construcción de significados cónsonos y pertinentes en relación a la temática abordada durante el proceso investigativo.

Una vez seleccionados estos campos observacionales y sus correspondientes unidades de análisis; los sujetos de investigación (actores sociales) o informantes claves se procedió a la selección minuciosa y cautelosa, considerando como condición de elemento clave la capacidad informativa pertinente y relevante que pudiesen generar para lograr el **verstehen** comprensión del fenómeno. Durante el desarrollo procedimental de este campo observacional se hizo uso de la las técnicas de entrevista abierta y a profundidad con observación. Por consiguiente las entrevistas se realizaron en el escenario de estudio descrito en el apartado identificado con antelación respecto al contexto investigativo; dichas entrevistas permitieron de forma simultánea la aplicación de la observación pues fue justo durante esta fase que resultaba pertinente la aplicación fusionada y combinada de ambas técnicas, paralelamente.

En consecuencia, partiendo de la concepción de que la certera selección de sujetos de investigación puede incidir significativamente en los resultados obtenidos, ya que los mismos permiten otorgar significados y construir comprensiones o vías aproximativas al fenómeno, teniendo por punto crucial un marco de referencia en virtud de estos presupuestos metódicos; entonces se decidió optar por una selección de sujetos de investigación intencional según lo expuesto por Martínez (2009):

...En la selección intencional se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener

una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación. Por ello, se suelen eliminar los casos atípicos o muy peculiares y calibrar muy bien la influencia de todo lo que tiene carácter excepcional. (p.148).

Este tipo de selección intencional se encuentra basada en criterios que resultan pertinentes en los estudios de carácter cualitativo, pues el establecimiento de criterios permite homogenizar las unidades de análisis, a fin de obtener mayor cantidad de información para los fines investigativos. Así, en función de este hilo discursivo, se intenta aproximarse a una sujetos que logren representar de la mejor manera posible los grupos o subgrupos de un colectivo de tal manera que se establezca una especie de sinergia para lograr complementar y equilibrar de forma recíproca los casos representativos y los puntuales; en virtud de dicho planteamiento se considera asumir el principio holográfico expuesto por Morín (2003), en el cual plantea que dicho principio permite una visión global e integradora en la cual sean identificables el todo en las partes y de manera inversa las partes en el todo.

También resulta necesario recalcar que la opción ontológica en la cual se sustentó la selección de los sujetos informantes y las correspondientes unidades de análisis en función al método fenomenológico-hermenéutico se basó en el carácter **estructural-sistémico** que presentan las selecciones de tipo cualitativa e intencional, por lo que en ninguna circunstancia esta obedeció a criterios o elementos descontextualizados y seleccionados de forma aleatoria, más bien la información debe provenir de un holos sistémico. Por tal razón en la selección intencional se jerarquiza y prevalece la profundidad por encima de la extensión.

De allí que la selección intencional de los sujetos de investigación en este contexto brindaron información pertinente y necesaria respecto al fenómeno objeto de estudio la selección de los mismos se realizó bajo criterios que en ninguna circunstancia responden a criterios aleatorios, por cuanto los sujetos se escogieron de

forma intencional de manera tal que los mismos respondieran a una contextualización específica, de allí que los sujetos de estudio dentro del ámbito de este contexto investigativo constituyen unos sujetos pertenecientes al conglomerado de facilitadores participantes del programa Doctoral FACE-UC, es decir los criterios de selección se realizaron sobre la base de la proposición de que lo intersubjetivo como realidad social en la enseñanza del aula universitaria implica una bidireccionalidad respecto a los actores involucrados (el docente facilitador y el participante).

Todo ello motivó la escogencia de docentes pertenecientes a la plantilla profesoral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo por ser este el escenario de investigación y que a su vez estos docentes fueran participantes regulares del programa de Doctorado en Educación del escenario investigativo, ya que los mismos podían proporcionar información desde la dicotomía de sus roles es decir en el mismo escenario ejerce el rol de docente y a su vez el rol de participante.

Por lo tanto, la selección de los sujetos de investigación o unidades de análisis se fundamentó en una serie de criterios entre los cuales se enfatiza primeramente el principio holográfico (ob.cit), sin menospreciar que la indagación minuciosa, exhaustiva y profunda a los informantes claves (unidades de análisis correspondientes al tercer campo observacional) son sujetos con un cúmulo de conocimientos, una gran disposición de colaboración y excelente capacidad informativa. Para ello se determinaron una serie de criterios, cuidadosamente seleccionados que en conjunto permitieron lograr un acercamiento asertivo, efectivo y certero al fenómeno, entre estos criterios se mencionan los siguientes:

**Tabla 1** Criterios para la Selección

<b>DOCENTES DE LA FACE-UC</b>	<b>CRITERIOS</b>
	1.- Miembros del personal docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. 2.- Mínimo 5 años de experiencia y desempeño

	Docente e investigativo en el área. 3.- Que administren asignaturas del componente Básico de formación docente. 4.-Cursantes del Doctorado en la FACE-UC.
--	---

**Fuente:** Torrealba, K (2012)

**Técnicas de Recolección de Evidencias Cualitativas**

La selección de las técnicas de recolección de evidencias cualitativas respondió a la naturaleza e intenciones investigativas, proceso éste que facilitó la derivación teórica de dicho proceso investigativo. Por tal razón y con la finalidad de lograr niveles de concreción respecto a la obtención de evidencias se procedió a la selección de diversas técnicas que permitieron hacer el acopio sistemático de las evidencias (información), de carácter cualitativo, entre ellos: la revisión documental, la entrevista abierta y de manera simultánea la observación cualitativa de tipo participante. La selección de dichas técnicas se fundamentó primordialmente en la posibilidad de que las mismas se configurarían en vías aproximativas al fenómeno.

En concordancia con estos planteamientos las técnicas seleccionadas, se fueron aplicando regular y continuamente durante los diversos componentes del procedimental del estudio. La utilización de dichas técnicas se basó fundamentalmente en el firme propósito que las mismas permitieron conducir y direccionar la búsqueda de los elementos medulares y significacionales desde la experiencia de su mundo de vida (**Lebenswelt**).

Los instrumentos aproximativos para la recolección de evidencias se realizó en función primeramente de una selección de corpus de carácter nomotético que son contentivos de una serie de elementos rectores, principios que otorgan fundamento y estructura el Sistema Educativo Venezolano, entre ellos se encuentra La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Ley Orgánica de Educación y La Ley de Universidades para ello se uso la técnica de análisis de contenido. Durante esta fase de recolección de información también se recurrió a las entrevistas en y a profundidad

aplicadas a los actores sociales (informantes claves). La especificidad de estas técnicas en el escenario del hacer investigativo se realizaron desde su funcionalidad y el acoplamiento entre ellas, atendiendo a la posibilidad de que ninguna incidiera en el menoscabo de la otra por tal razón se usó:

### **Revisión Documental**

En la especificidad del contexto e intenciones investigativas esta técnica permitió proveerse de un marco reflexivo y referencial, pero en ningún momento dicho procedimiento estuvo direccionado a constituir un marco teórico, pues la conformación del mismo se contrapone a la naturaleza del abordaje fenomenológico, pero sin lugar a dudas que esta revisión documental permitió no ignorar los hallazgos referenciales sobre el mundo fenoménico todo ello, a partir de un proceso cognitivo de índole creativo que consistió en hilvanar, tejer y contextualizar evidencias y otorgarles así sentido a dichos hallazgos.

En dicho proceso reflexivo y en concordancia con la fenomenología que en ningún momento admite la determinación de un marco teórico preestablecido a sabiendas de que él mismo puede sesgar el proceso investigativo, según Morse (2003) en sentido estricto del término en la fenomenología los vínculos de datos con el conocimiento teórico se logra por medio de la reflexión, y dicha reflexión es fenomenológica.

El arqueo de documentos y la reflexión sobre los mismos se realizó desde la eisegésis, es decir desde un proceso reflexivo que posibilitó y permitió la oportunidad de insertar la interpretación personal, sobre los tópicos y referentes teóricos revisados, metafóricamente hablando la revisión documental se constituyó en un proceso de construcción, deconstrucción y re contextualización de los significados para ampliar el horizonte de sentidos de la investigadora. (Ver VI Momento)

Aunado a este proceso de revisión y reflexión documental se logró el establecimiento de una matriz de análisis que para efectos metódicos se les otorgó la denominación de filtros epistémicos para la revisión de los elementos normativos y principios rectores de la educación como hecho social. Los corpus (documentos) seleccionados se corresponden con un carácter nomotético ya que los mismos son contentivos de una serie de elementos rectores y principios que fundamentan y estructuran el Sistema Educativo Venezolano, entre ellos se encuentra La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Ley Orgánica de Educación y la Ley de Universidades para ello se usó un filtro epistemológico (matriz de análisis). Según Hurtado. (2002) Alude dicha matriz de análisis a:

Un instrumento que se engloba dentro de las técnicas de revisión documental...Permite extraer información no tan evidente, acerca de un evento de estudio; además proporciona criterios para reagrupar los indicios de un evento en nuevas sinergias que permiten descubrir en ese evento aspectos inexplorados. (p. 252).

En la conformación de dicha matriz (filtro epistemológico) o para efectos de la investigadora estas servían de filtros epistemológicos, pues los mismos permitieron decantar cual tamiz los elementos comprender, interpretar y contextualizar dichos elementos. Esta matriz o filtro epistemológico se construyó considerando el ámbito normativo, lo cual se desglosó en unas dimensiones y categorías de análisis; para ello se procedió a concatenar las dimensiones y sus categorías a objeto de ir perfilando la que se mostraba o esgrimía como asunción central, aunado a ello dicho procedimiento se consideró medular por cuanto resultaba imposible plantearse el estudio o lograr el **verstehen** comprensión de un fenómeno social sin el entendido de que toda acción social se encuentra mediada por un ámbito normativo que la enmarca.

### **Entrevista Abierta y a Profundidad**

En el escenario de las ciencias sociales y humanas la entrevista abierta y a profundidad constituyó una técnica que de forma paralela y simultánea con la observación participante, permitió aproximarse al mundo inteligible de los sujetos (informantes claves) y así a comprender e interpretar sus percepciones, valores, creencias, paradigmas, motivaciones que tienen sus actos en el contexto del mundo de vida social que lo envuelve y sus significados vivenciales. Aunado a ello fue emergiendo la pericia de la investigadora para ir perfilando, develando las dimensiones y categorías de análisis, para la comprensión del mundo social como relación intersubjetiva de su logos o discurso.

Entre las técnicas de recolección de evidencias cualitativas (información), se recurre a las entrevistas a profundidad aplicadas a los actores sociales (informantes claves). Álvarez-Gayou (2003: 109) refiere que, básicamente, la entrevista es una conversación, en este caso entre dos sujetos; pero a diferencia de la conversación informal espontánea tiene un propósito y una estructura. En la investigación cualitativa, la entrevista se desarrolla con la intención de entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, u obtener descripciones de primera mano de parte del mismo acerca de su visión del mundo, y poder *desmenuzar* los significados de sus experiencias, ya que incluso durante la misma se suele contar con su colaboración para la interpretación de los significados de los fenómenos descritos.

Por su parte, Kvale (1996) enumera lo que a su juicio son los elementos claves en la entrevista cualitativa:

*Mundo de vida:* el tema sobre el cual versa la entrevista es la experiencia subjetiva de la persona, su vida y su relación con el mundo; ya que por lo general cuando se escoge a una persona para ser entrevistada en una investigación, se hace tomando en cuenta que el tema del estudio es relevante para el sujeto. *Significado:* la entrevista busca descubrir e interpretar el significado de los temas sobre los que se habla, que a menudo son los temas centrales en el mundo de vida del sujeto. *Cualidad:*

evidentemente, en la entrevista se busca construir, a partir de las informaciones expresadas, un conocimiento cualitativo, no se busca la cuantificación. *Descripción:* con la entrevista, como se señaló anteriormente, se desea obtener descripciones amplias y detalladas de las situaciones de vida de los sujetos *Especificidad:* es deseable un buen nivel de detalle con respecto a las situaciones que se investigan, y no meras opiniones o ideas generales. *Focalización:* la entrevista centra sobre un tema, o unos temas, en particular, y aunque no son preguntas cerradas, si se requiere cierta estructuración de las cuestiones a dilucidar a través de la misma. (s/p)

De acuerdo con Álvarez- Gayou (2003), esta semi-estructuración de la entrevista requiere de una serie de preguntas sugeridas, a menudo punto de partida de cuestiones que pueden ser planteadas o replanteadas durante el transcurso de la misma. Así, la guía de entrevista indica los temas y su secuencia.

Según los planteamientos esbozados por Martínez (2009), respecto a la utilidad y aportaciones que posibilita la entrevista abierta y en profundidad se basan en la gran relevancia, las posibilidades y la significación del diálogo como método de conocimiento de los seres humanos estriba, sobre todo, en la naturaleza y en la calidad del proceso en que se apoya. Por tanto atendiendo a dichos planteamientos la investigadora asumió el desarrollo de su oído y ojo fenomenológico para adquirir así la pericia y perspicacia necesaria, para buscar minuciosa, detallada y exhaustivamente las impresiones primigenias en los movimientos, el tono y emotividad en el habla, al igual que toda la carga que imprimen los actos no verbales en los encuentros cara a cara con los entrevistados informantes claves. (Ver tabla 2)

Según Corbin y Strauss citado por Gómez (2007) plantean que en la entrevista abierta y a profundidad:

Adherirse rígidamente a las guías iniciales impide el descubrimiento porque limita el tipo y la cantidad de datos que se pueden conseguir...Si uno llega al campo con un cuestionario

estructurado, las personas contestan sólo lo que se les pregunta y a menudo sin desarrollarlo bien... Las entrevistas no estructuradas, con guías generales solamente, tales como “¿Cuéntame que piensas de...”?, ¿Qué sucedió cuándo...”?, ¿Cuál fue tu experiencia con ...”? , dan a los entrevistados más espacio para contestar en términos de lo que es importante para ellos. Se pueden comparar las respuestas que dan los entrevistados a esas preguntas, y entonces emergerán conceptos que servirán de base para una mayor recolección de información. (p.225).

En virtud de los planteamientos anteriormente expuestos y durante el proceso inicial con los sujetos informantes claves fue surgiendo el **contus** cuyo significado etimológico es preguntar, constituyéndose así en un instrumento primigenio del espíritu y hacer investigativo en la dinámica del diálogo emergente entre el entrevistado y la entrevistadora a partir de la cual se logró la aproximación de la investigadora a los sujetos informantes. A continuación se presenta el contus (guión de entrevista):

**Tabla 2** Contus-Guión de entrevista

1.	A su juicio, en la concepción de la educación universitaria prevalece una visión humanista en su praxis
2.	De qué manera percibes el ser de la educación como hecho social consensuado entre los seres humanos que de ella participan
3.	Comenta un poco sobre el proceso de construcción de conocimientos en el aula universitaria
4.	Consideras que esta construcción de conocimientos en el contexto universitario se genera como una construcción de significados compartido entre los actores o como una conjunción de procesos
5.	Desde su hacer docente, percibes de los participantes en el hecho educativo, un reconocimiento que permite experimentarse en conexión con los otros participantes
6.	Cómo percibes la pertinencia de la metacognición en cuanto proceso que permite articular pensamiento y acción en la enseñanza universitaria
7.	De qué manera es posible articular la praxis en el contexto de lo que establecen los instrumentos legales respecto a una educación integral, cuya fundamentación primordial es la concepción del hecho educativo como continuum humano, relacional y complejo
8.	Volviendo un poco sobre esa reflexión, considera que la enseñanza en el aula universitaria se inspira en un espíritu democrático, participativo y horizontal
9.	Considera que en la praxis docente tiene lugar la autonomía académica a la que se hace referencia en la Ley de Universidades

**Fuente:** Torrealba, K (2012)

En conjunto todas estas interrogantes facilitaron a los entrevistados mayor apertura y amplitud al momento de contestar en función de los elementos que para ellos eran significativos e importantes. Posteriormente se procedió a cotejar las diversas respuestas emitidas por los sujetos entrevistados a las interrogantes formuladas durante la fase inicial o preámbulo de la entrevista, de allí entonces fueron emergiendo diversas elaboraciones o construcciones conceptuales que se constituyeron e instituyeron en una especie de cimiento a la hora de recolectar las evidencias.

Ahora bien esencialmente la investigadora consideró pertinente precisar de forma aclaratoria que las interrogantes formuladas de manera subsiguiente se realizaron en función a las respuestas originadas como acción primigenia las cuales fueron consideradas con la firme intención de otorgar coherencia, ilación y continuidad a todo el proceso de recolección de evidencias en el contexto y especificidad investigativo. Todo ello de manera articulada la resultante de que dichas interrogantes en ningún momento ni circunstancia respondió a un diseño preconcebido con antelación de manera apriorística, todo lo contrario ellas emergieron en el transcurso del desarrollo de la entrevista con uno de los sujetos informantes claves durante una de las fases de este hacer investigativo.

### **Observación Cualitativa Participante**

Para el proceso de derivación teórica de la investigación se aplican diversas técnicas que permiten hacer un acopio sistemático de las evidencias( información), de carácter cualitativo, tal como la revisión documental y la observación participante, entendida, según Fidias (2004), de la siguiente manera:

La observación es una técnica que consiste en visualizar o captar mediante la vista, en forma sistemática, a cualquier hecho, fenómeno o situación que se produzca en la naturaleza o en la

sociedad, en función de unos objetivos de investigación preestablecidos... Estructurada utiliza una guía diseñada previamente, en la que se especifican cada uno de los elementos que serán observados. (P. 67-68)

Según Hernández, Fernández y otros (2012), constituye una técnica de recolección de datos que comprende la observación de campo, observación directa, u observación participante y cuyos propósitos se orientan a:

...a) explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social. b) describir comunidades, contextos ambientes, y las actividades, y las actividades que se desarrollan en éstos(as), las personas que participan en tales actividades. c) comprender procesos, interrelaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, y eventos que suceden a través del tiempo, así como los patrones que se desarrollan y los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas.(P.458).

Álvarez - Gayou (2003), refiere que desde el paradigma cuantitativo tradicionalmente se ha hablado de dos tipos de observación: participante y no participante, creando la ilusión de que el investigador puede separarse por completo de lo estudiado y lograr objetividad. De esta manera, el autor establece que en la investigación cualitativa sólo es posible hablar de la observación participante, aunque se pueden establecer algunos tipos a partir de ese hecho:

*Observador completo*: que se da en casos en que los participantes no ven ni notan al observador. *Observador como participante*: se refiere al caso del investigador que cumple función de observador durante períodos cortos, pues en mayor grado obtiene la información de entrevistas estructuradas u otros procedimientos. *Participante como observador*: se refiere a una observación de carácter más naturalista, donde el investigador se vincula con la situación que observa; aunque no es parte propiamente del grupo. *Participante completo*: es la observación ejercida por un investigador que es a su vez miembro del grupo.

Por otra parte, Rodríguez Gómez y otros (1999), distinguen cuatro (4) tipos de sistemas de observación:

*Sistemas categoriales*: constituidos por sistemas cerrados con categorías prefijadas por el observador; en general se recurre a una lista de control, o instrumento similar, para observar la ocurrencia de una conducta. *Sistemas descriptivos*: los cuales son más abiertos y apuntan a la identificación de situaciones relacionados con conductas, acontecimientos o procesos concretos; tal como ocurre en este estudio. *Sistemas narrativos*: una observación más amplia y detallada de todas las situaciones, fenómenos y procesos, sin centrar la atención en un elemento en particular, sino observando la ocurrencia natural de los hechos. En este tipo de sistema se busca la mayor cantidad de información sobre el contexto. *Sistemas tecnológicos*, que consisten en el registro permanente de las situaciones, mediante sistemas de grabación o de sonido. Claro que en algunos de los sistemas anteriores se pueden usar estos recursos, pero en este caso se refieren los autores a un uso permanente y continuo de tales tecnologías.

En síntesis en éste escenario investigativo se utilizó la técnica de la observación participante, la entrevista abierta dejando registros de la información aportada por los sujetos actores para su posterior interpretación y comprensión emergiendo lo dialógico desde una visión compartida, estas técnicas se encontraban constantemente concatenadas generando sinergias y en algunos escasos y puntuales discernimientos en las reflexiones de los sujetos actores.

### **Técnica de Interpretación de la Evidencia Cualitativa**

Seguidamente a la fase de recolección de información se recurre a la operatividad del procedimiento del análisis semántico o de contenido y el enfoque fenomenológico-hermenéutico, lo cual generó un proceso de búsqueda, de lectura entre líneas de comprensión e interpretación de significados y sentidos que tiene lo intersubjetivo como realidad social en el contexto de la enseñanza, para los actores involucrados que hacen vida en la comunidad y aula universitaria.

Ellas se abordaron de manera tal que fuese permitida fácilmente la creación de una dialéctica de relaciones intersubjetivas en la que iban emergiendo los hilos que configurarían la categorización para conducirlos hacia una aproximación en ese continuum relacional fenomenológico-hermenéutico hacia el entramado complejo mundo de vida (**lebenswelt**), del contexto intersubjetivo entre los actores involucrados (facilitador –participante) en la cotidianidad de la enseñanza en el aula universitaria, que constituye el lugar de encuentro para la construcción de significados compartidos para concatenar una holopraxiología humanista.

El análisis cualitativo de las evidencias (información) en el escenario de investigación constituyó una etapa heurística desde la cual emergieron y develaron elementos claves, que permitían ir revelando paulatinamente el sentido y significado implícito en las evidencias recabadas. Se destacan, al respecto, las ideas expuestas sobre el análisis de evidencias expuestas por Taylor y Bogdan (1990):

El análisis de los datos (evidencias) es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. La recolección y el análisis de los datos van de la mano. A lo largo de la observación, las entrevistas en profundidad y otras investigaciones cualitativas, los investigadores siguen la pista de los temas emergentes, leen sus notas de campos o transcripciones y desarrollan conceptos y proposiciones para comenzar a dar sentido a sus datos....comienzan a enfocar los intereses de su investigación, formular preguntas directivas, controlar las historias de los informantes y a seguir los filones e intuiciones. (P. 158).

En correspondencia con este planteamiento se establece que, al igual que todo proceso comprensivo-interpretativo y reflexivo de carácter heurístico, el procesamiento de evidencias se tornó complejo por la multidimensionalidad que envolvía a los actores involucrados y la condición del sujeto investigador de mantenerse al margen de los supuestos que pudiesen sesgar el proceso. En concordancia se evidenció que comprender e interpretar acciones sociales de

naturaleza intersubjetiva fue configurando una travesía cognitiva para dialogar, interaccionar, descubrir y develar las redes significacionales, redes que permitieron aperturar de un modo sui generis los significados de la cotidianidad que lo envuelve.

Para la organización y sistematización de dichas evidencias se utilizaron unos filtros epistemológicos (Matriz de Análisis), organizados en función a las dimensiones del fenómeno objeto de investigación, para ir registrando las unidades de significación que se irán transformando o emergiendo en la dialógisis investigativa para la configurar así, categorías considerando la posibilidad de interconexión entre las unidades de análisis como argumentos claves, definida por Hurtado (2002), de la siguiente manera:

Matriz de Análisis: instrumento que se engloba dentro de las técnicas de revisión documental...Permite extraer información no tan evidente; acerca de un evento de estudio; además proporciona criterios para reagrupar los indicios de un evento en nuevas sinergias que permiten descubrir en ese evento aspectos inexplorados. (p. 252).

El análisis se realizó tomando en cuenta las siguientes dimensiones, a partir de las cuales se esbozó un filtro epistemológico (matriz de análisis) (Ver tabla N° 7) en el mismo proceso de abordar o comprender el fenómeno estudiado, es decir se fueron develando, emergieron producto del hacer investigativo:

**Tabla 3** Dimensiones y Categorías

<b>Dimensiones de análisis</b>	<b>Categoría de análisis</b>
<i>Ontológica</i> (Ontología = ontos: ser)	Ser humano Todo lo referido a la descripción, caracterización, forma de ser, concepción o visión, en este caso el ser de los sujetos que participan del proceso educativo
<i>Gnoseológica</i> (Gnosis = conocimiento, sabiduría trascendental)	Construcción del conocimiento Referido a la concepción del acto o proceso de conocer, ya <u>como</u> construcción o <u>como</u> producto de dicho proceso de construcción
<i>Epistemológica</i> (Episteme = relativo al conocimiento; la epistemología)	Concepción teórica de la educación En este caso lo epistémico se entrecruza con la noción de educación, aludiendo a la concepción que <u>como</u> objeto de

aborda el conocimiento desde el punto de vista científico, tiene por objeto la ciencia)	estudio se tiene de la educación
<i>Nomotética</i> (Nomos = ley)	Leyes relativas a la educación Referido al ámbito de aplicación y alcance de las leyes, y a las leyes o normas en general
<i>Axiológica</i> (del griego axia-valor)	Principios y valores (lo normativo) <u>Como</u> tal, la educación se rige por principios, que pueden ser vistos <u>como</u> apriorísticos o generadores (puntos de partida)
<i>Filosófica</i>	Fundamentos: corrientes, doctrinas, pensadores o autores que constituyen, comúnmente de manera implícita, la base de las ideas en torno a las cuales se organiza el discurso educativo
<i>Teleológica</i> (Telos = fin)	Finalidades de la educación La educación es una acción regida por normas y fines, y en cuanto tales las normas son enunciadas a menudo por los instrumentos normativos referidos a ella
<i>Praxiológica</i> (Praxis = práctica)	Actores sociales, funcionamiento, praxis Referido a lo que ocurre durante la educación <u>como</u> acto o proceso, y que es posible observar; es lo que está en la realidad (por oposición a la idea) aun cuando puede remitir a aquella

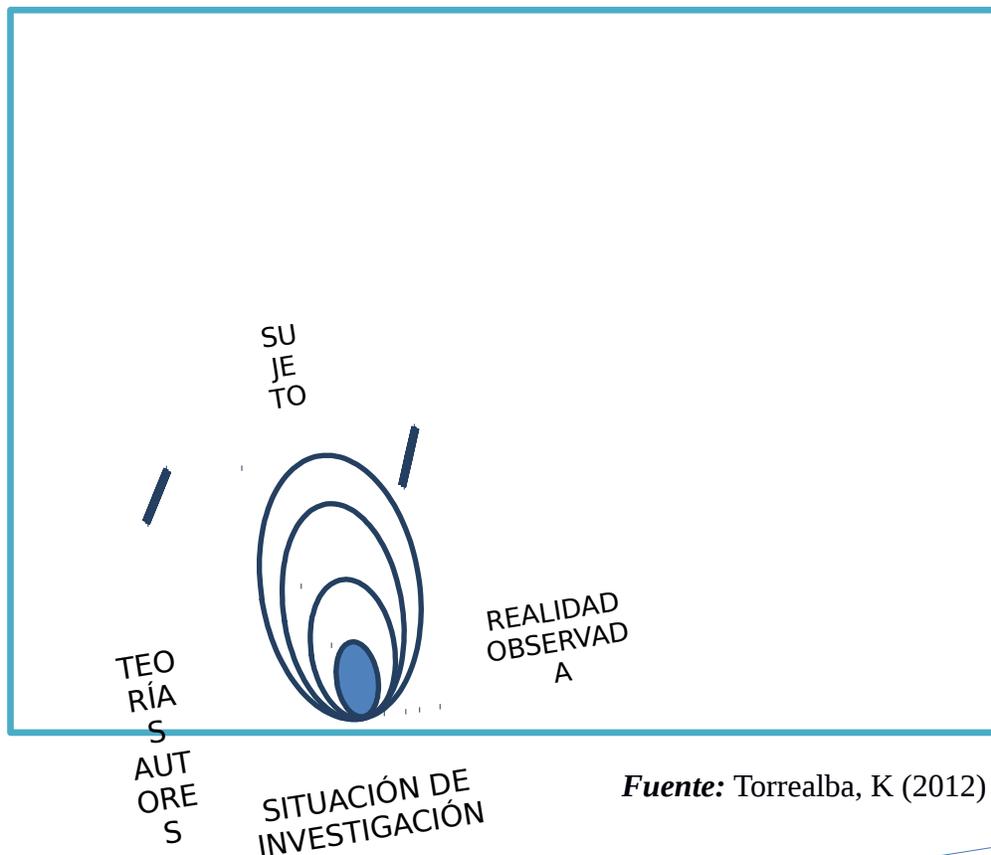
**Fuente:** Torrealba, K (2012)

Es de destacar que estas categorías fueron surgiendo producto de la interacción con el material, tanto de tipo documental como el recabado ad hoc para la investigación. En tal sentido, a medida que se va desarrollando la investigación, existe un proceso constante de interacción entre la realidad observada, lo que el investigador leyó en los diferentes autores, y que le permitieron enriquecer su visión del objeto de su estudio, y las propias reflexiones que se hicieron sobre el objeto, del cual también forma parte, ya que es docente de Educación Universitaria. De esta manera, el objeto permanentemente va modificándose ante la percepción que del mismo se tiene.

En aras de concretar la orientación metodológica durante la fase de análisis e interpretación cualitativa se establecieron dos periodos para guiar el procedimental del estudio: en el primero se utilizó la fenomenología inductiva, que es la instancia que permite aproximarse a la manera como emergen los hallazgos y configurar así, las dimensiones de análisis y sus correspondientes categorías, concebidas en el contexto investigativo y también las emergentes durante el proceso. Durante el

segundo se aplicó un análisis desde la meta- exégesis cuyo propósito se dirigió a configurar un entretejido de elementos para configurar la comprensión e interpretación de los hallazgos. (Ver gráfico 2).

**Gráfico 2** Situación de la Investigación



**Fuente:** Torrealba, K (2012)

Este análisis es de naturaleza semántica; la semántica es definida en términos de la ciencia o la disciplina relacionada con significados de los mensajes. Comúnmente se distingue entre la semiótica (ciencia de los signos en general) y la semántica (significado de los signos verbales en particular). Puesto que en los signos hay una carga de significado o semantividad natural, independientemente del contexto

o situación en que son usados aunque a menudo el contexto o situación puede contribuir a esclarecer el sentido, o también a modificar el alcance de algún término o enunciado en la semántica se trata de configurar un campo o esfera dentro de los cuales se reduzcan las expectativas de significado de algún signo en particular, es decir, reducir la incertidumbre, el ruido o las variaciones en la interpretación.

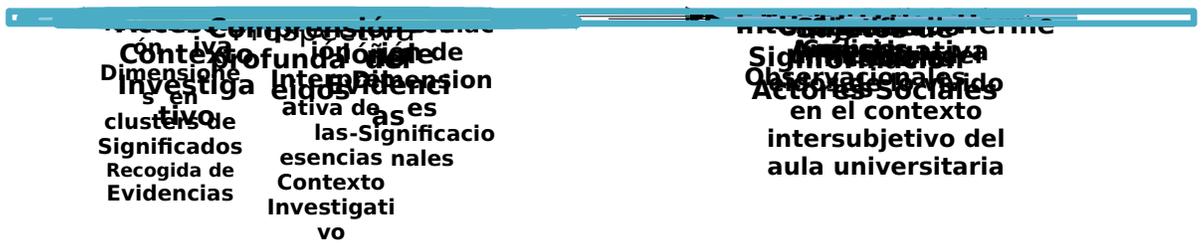
Greimas (1974), fue quien primero trató de desarrollar las bases de una semántica estructural, diseñando un modelo de análisis con el que se pudiera de forma rigurosa y científica, y con evidente certeza, hallar el significado del sentido de un texto (separado de la interpretación contextual o cotextual). También asevera que el factor fundamental de los procesos comunicativos es el sentido, pues los individuos se desarrollan y socializan en un universo marcado por él mismo y en el cual están inmersos. El sentido es la base fundamental de su matriz de pensamiento y constituye el factor imprescindible de cualquier actividad humana. La semántica, como disciplina adscrita a la lingüística, parte de la consideración del hecho de que el hombre le da sentido a todo lo que hace, dice, percibe y conoce.

A partir del modelo de la lingüística estructural (de clara inspiración saussureana), y aplicando fundamentalmente su análisis a los textos literarios, (ob.cit), se propuso como punto de partida separar los estudios literarios de sus implicaciones extraliterarias (discurso social, condiciones de producción del texto o época del autor), con el desarrollo de un modelo del relato desprovisto de consideraciones metafísicas y contextuales que enrarecieran la visión estrictamente semiótica.

Ahora, en el análisis que se desarrolla con la evidencia cualitativa en esta investigación, se comenzó por establecer las dimensiones básicas de significación (dimensiones de análisis, antes explicadas), a partir de las cuales se organizaron las unidades de registro, que pueden ser palabras u oraciones, en un proceso creciente de

**topicalización**, donde la idea central o directriz es la referida dimensión o categoría del análisis. Tal como se muestra en el siguiente gráfico el abordaje investigativo se realizó de la siguiente manera:

**Gráfico 3.** Abordaje Investigativo Cualitativo



***Fuente:*** Torrealba, K (2012)

## IVto. MOMENTO

### CONCEPCIONES NOEMÁTICAS

*La fragmentariedad es un error craso para la cognición, una ilusión de las mentes rígidas, regidas y limitadas por costumbres y dogmas, el reduccionismo de las diversas disciplinas es una quimera de la envejecida y enclaustrada ciencia en la certeza de las verdades, de las realidades solo se podrán ver al contemplar la naturaleza como universo(universidad) como totalidad relacional indivisible.*

**David Bhom**

#### **Eisegésis: Un Encuentro Reflexivo e Interpretativo con la Teoría**

Anteriormente fue señalado que de la interacción-observación-reflexión con el objeto de estudio, surgieron, a partir de las revisiones de autores y teorías, concepciones que en modo alguno fueron tomadas a manera de marco teórico a partir del cual interpretar la realidad fenoménica observada; todo ello se realizó desde la eisegésis, sin embargo, de no abordarse dicho proceso (eisegésis) resultaría cuesta arriba el desarrollo de pericias para perfilar el objeto de estudio, ya que en la misma medida que se definieron dichas nociones, las percepciones acerca del objeto se precisaron, y fueron emergiendo con mayor claridad, en un diálogo permanente que el investigador tiene y debe tener con la realidad

Éstas concepciones, que en lo adelante llamaré **noemáticas** relevantes a la investigación, no deben considerarse un marco de teorías, al modo de la investigación en el paradigma hipotético deductivo, sino una **noesis**, que es el conocimiento que se refiere a la realidad de las ideas.

En la fenomenología de Husserl, aquello a lo que se refiere la noesis, en tanto que contenido suyo, no son los objetos tomados en sí mismos, sino el modo en él que son dados a la conciencia, presentados a ella de modos que son categoriales inclusive. Es decir, que las cosas (fenómenos, hechos, procesos) llevan un sentido (previo) que es el que determina su aparición ante la conciencia Bueno (1984). El vocablo noema ha sido usado por Husserl también como **sentido o significación**, a la cual apunta el acto tético de la noesis. El enunciado tético establece un hecho de modo global y posee, por ello, estructura informativa unimembre, aunque el noema no es propiamente el objeto. En la tradición fenomenológica la visión, y en general la *percepción*, es considerada una conciencia tética. Entonces, el ser tético es el *correlato* de todos los actos perceptivos, en particular de la visión.

Así, a modo de fijar posición respecto a la manera de dilucidar el fenómeno objeto de estudio, y construir su comprensión, interpretación, reflexión, se esbozaron algunos aspectos considerados medulares a objeto de ampliar la visión de la investigadora de los elementos epistemológicos configurativos de lo intersubjetivo a objeto también de construir interpretaciones para el otorgamiento de sentidos de manera reflexiva.

Consecuentemente las comprensiones e interpretaciones producto de los encuentros reflexivos, permitieron la estructuración de una serie de hallazgos (o más bien, construcciones) teórico-referenciales de carácter epistemológico producto de una indagación sobre lo intersubjetivo como realidad social en el contexto de la Educación Universitaria, al igual que esos elementos que caracterizan al hecho

educativo, en cuanto ente potenciador del contexto intersubjetivo y actividad sui géneris de este nivel educativo, en donde dicha actividad y ámbito se encuentran orientados al ser humano, pudiéndose distinguir en ello ciertos matices que le permitieron erigirse en auto creador, auto-gestor y responsable de su proceso educativo.

Indudablemente que estos aspectos aunados a otros de similar relevancia, permearon organizar ciertos hitos indicativos para una dialógisis holopraxiológica; de manera tal que cualquier abordaje que se arguye sobre el tema de la Educación Universitaria y los procesos de Enseñanza-Aprendizaje en cuanto vínculos recursivos, y relacionales resultaron complejos, ya que el hecho educativo responde a una multicausalidad de factores, por cuanto emergió la necesidad de asumir una cosmovisión que lograra integrar aspectos explícitos e implícitos a partir de las diversas concepciones, fundamentos y rasgos característicos del contexto intersubjetivo, en una acción recíproca entre los actores que participan (facilitador-participante) a fin de establecer ciertos vínculos bio-psico-social y dialéctico de dimensiones Ontológicas, Antropológicas, Sociológicas, Axiológicas y Praxiológicas para la determinación y caracterización del contexto intersubjetivo en este nivel educativo.

A objeto y efecto del presente momento, se atendieron de manera minuciosa y exhaustiva desde la eisegésis y meta exegesis diversas concepciones sobre la educación; los referentes filosóficos sobre la intersubjetividad, la teoría de la complejidad de Morín, la acción comunicativa de Habermas amalgamadas con otros temas relevantes, incluyendo algunos fundamentos filosóficos manifiestos en las obras de Husserl y Heidegger, que permitieron y facilitaron la generación de comprensiones e interpretaciones desde una posición reflexiva por parte de la investigadora.

A través de ello, fue posible ampliar el horizonte cognoscitivo generando así referentes de significado y sentido de gran relevancia para asumir una perspectiva amplia multidimensional, compleja, que permitió entretener los diversos elementos que configuraron una dialéctica holopraxiológica en el arte de enseñar en el aula universitaria a partir de una construcción epistémica funcional, que pudo interpretarse a la luz de diversas elaboraciones intelectuales.

### **Andragogía o Pedagogía una Eterna Disyuntiva**

Hablar de Andragogía en la actualidad, al margen de las diferencias epistemológicas y paradigmáticas que las distinguen, es aproximarse a un tema bastante complejo debido fundamentalmente a las diversas tendencias y posiciones desde las que se enfoca, empero a ello, también hablar de Andragogía y Educación es integrar en una fase la esencia de todo un proceso histórico-social y cultural de la humanidad en conjunto.

Esta aseveración se sustenta desde la misma manifestación expresiva de los maestros en la antigüedad, principalmente Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes no creían en la educación tradicional sino que utilizaban diversos métodos para transmitir el conocimiento directamente al adulto. Todos ellos crearon en formas prácticas las premisas de la educación de adultos. Surge de esta manera la idea que tenían de que, el aprendizaje es fundamentalmente un proceso de creación en cuanto forma de comunicación, cuya aparición marca un hito histórico-social fundamental y decisivo del hombre en una dimensión educativa.

En esta fase donde el hombre puede desarrollar la actividad de comunicación para la creación e invención de nuevas formas de manifestación de la realidad, transformándola y transformándose él con ella lo que ha acontecido, inclusive en plena edad media, en donde pese a la excesiva normatividad y dogmatismo, el hombre siempre trata de lograr la libre expresión de sus ideas.

En la Edad Media aparecen pequeños indicios de la factibilidad de aprendizaje de los adultos, planteándose que la educación de adultos puede ser tan normal y particular como la educación de los niños. Así por ejemplo después de la segunda Guerra Mundial, se comenzó a emplear el término Andragogía enfatizando en la orientación de adultos, esbozando lo que en la actualidad es la visión de la misma, esto es, la acción de educar a los adultos que es más bien una práctica que permite ayudar al adulto.

La verdadera dimensión relevante de la Andragogía se ha manifestado con carácter científico en el pasado siglo, fundamentalmente, a partir del año 1960, cuando se da difusión de la Andragogía a Francia e Inglaterra y posteriormente a Estados Unidos, para definirla en los términos de un arte y una ciencia de ayudar a los adultos a aprender y/o también como una teoría para justificar el hecho de tratar a los adultos. Esto implica por lo tanto una nueva actitud del hombre frente al hecho educativo, debido a que la educación de adultos no puede reducirse a la escolarización.

Denotando en estas definiciones el carácter intelectual humanista que se atribuye a este fenómeno y por consiguiente al hecho andragógico en el que intervienen factores biológicos, antropológicos, históricos, psicológicos y sociales, a partir de los cuales se han venido desarrollando numerosos planteamientos en distintas corrientes y enfoques. A continuación se presentan algunas consideraciones breves acerca del hecho andragógico:

- Factores Bio-psicológicos: se considera al adulto el sujeto de educación que interactúa socialmente, circunscrito a la acción de factores diversos que en conjunto conforman su individualidad.
- Factores históricos antropológicos: se considera al adulto en su proceso continuo en el devenir histórico de su educación como individuo.

- Factores sociales: plantea que el vínculo individuo y sociedad son unidades indivisibles. El comportamiento del hombre se constituye en la respuesta a los estímulos, provenientes del mundo físico.
- Factores productivos: El proceso educativo conlleva fines culturales que dinamizan el hecho andragógico, ya que es una actividad dinámica que modifica la estructura social.
- El hecho instruccional adquiere dimensión práctica en la acción de la formación de adultos, bajo unos principios básicos de la Andragogía.

### **Principios Básicos de la Andragogía**

Los principios básicos andragógicos en los procesos de aprendizaje del adulto y, particularmente en la Educación Universitaria, contextualizan una serie de relaciones entre el que facilita los aprendizajes y quienes realizan el aprendizaje. La praxiología de la educación de adultos estructura principios andragógicos de la horizontalidad y participación basados en el trabajo realizado por Adam (1987). Se expone una síntesis reflexiva de dos bloques teóricos principales realizados por el citado autor. Los principios de horizontalidad y participación.

El principio de horizontalidad plantea una relación entre iguales, donde convergen elementos que permiten compartir actitudes, responsabilidades y compromisos hacia logros. Este principio entre sus características básicas hace referencia al hecho de estar el facilitador y el participante en iguales condiciones (cualidades) adultez y experiencia, pero diferenciables en niveles cuantificables (cantidad) de conducta observable.

El principio de participación: se plantea como la acción de tomar decisiones en conjunto o tomar parte con otros en la ejecución de una tarea determinada.

Significando esto que la participación conlleva al análisis crítico destinado al aporte de soluciones constructivas.

### **Imaginario Teórico: Una Reflexión Epistémica**

Este apartado se construye con el firme propósito de reflexionar y comprender el proceso indagatorio de búsqueda constante de una vía para aperturar la proximidad o acercamiento a una serie de elementos referenciales que le permiten a la investigadora situarse epistémicamente hablando sobre la realidad fenoménica que intenta develar, pero para dicha tarea requiere ineludiblemente aprehender de los postulados teóricos elementos consustanciados para identificar y establecer puentes que otorguen sentidos significacionales a los constructos emergentes y poder generar interpretaciones en la concatenación de elementos para una caracterización de lo intersubjetivo en la realidad fenoménica que caracteriza el contexto intersubjetivo de la educación superior universitario.

Lo anteriormente expuesto se expresa en función de que el enfoque u orientación metódica para la consolidación de las intenciones investigativas desarrolladas se direccionaron hacia una participación activa en la comprensión y aproximación de carácter empírico reflexivo, para que en el transcurrir investigativo emerja a través de la sinapsis el establecimiento de vínculos relacionales y recursivos producto de las elaboraciones intelectuales generadas durante el proceso reflexivo.

Dicha reflexión se circunscribió dentro de un enfoque paradigmático propio de la fenomenología o paradigma interpretativo de tal manera que se evidenciará que las pautas de abordaje de la realidad requieren una deconstrucción y reconstrucción de pensamiento y posturas paradigmáticas para poder visualizar y construir el fenómeno que se muestra. Por consiguiente la revisión interteórica se realizó a objeto de generar elaboraciones reflexivas con el firme propósito de concretar la acción por parte de la investigadora al plano de los significados emergentes.

Para ello se consideró pertinente revisar y reflexionar sobre los planteamientos que posteriormente esbozados, para así analizar la información contenida en los planteamientos teóricos, nunca con el fin de establecer una especie de cerco teórico, sino que dicho proceso se configura en necesidad por develar esa especie de lógica subyacente en los postulados teóricos y filosóficos en los cuales se asume la interpretación como vía para desentrañar el entramado que configura la realidad fenoménica del mundo socioeducativo y el contexto intersubjetivo que lo envuelve.

### **Acción Comunicativa de Jünger Habermas**

Habermas (2002), en sus comienzos se inscribió en la Teoría Crítica o escuela de Frankfurt. Posteriormente sus ideas fueron tomando características propias, lo que permite ubicarle en un campo de confluencia entre las tendencias explicativas-comprensivas e interpretativas de las ciencias sociales.

Asimismo, en Teoría de la Acción Comunicativa, plantea una visión global de la sociedad, ubicándose en la intersubjetividad comunicativa o del entendimiento considerando que el modelo de acuerdo con el que hay que pensar la sociedad consiste en la reconstrucción de los sentidos mediante la expresión de los individuos, del lenguaje y la comunicación. El lenguaje permite el conocimiento y la comprensión convirtiéndose así en el eje de la conciencia transformadora.

(ob.cit), para alcanzar todo propone una salida o solución educativa, basada en la transformación fundamental de la idea de modernidad. Esta nueva idea exige una reelaboración de expectativas creadas socialmente. Lo que indudablemente conllevó a considerar la contextualidad de la comunicación entre la enseñanza y el aprendizaje como una complejidad dinámica y cambiante en el devenir histórico.

Con esta propuesta (ob.cit), reconoce que la idea que tiene de sí misma la modernidad es parcial y desfigurada, sin embargo identifica un elemento

diferenciador, que es la consideración de que la modernidad puede reformarse desde dentro. Dicha reforma debe orientarse a subsanar problemas inmanentes, entre ellos: no haber alcanzado un grado de inteligencia social, la extensión del poder burocrático a la vida cotidiana, la enajenación del individuo, producida quizás por la manipulación de la identidad personal, a todos estos elementos se añaden los problemas ambientales, que en cierta forma pudiera ser consecuencia de estas y otras desfiguraciones. Esta es una tricotomía de elementos subyacentes, que se vinculan de tal forma que dificultan una consideración independiente en la realidad, sino sólo para efectos de análisis. Esto fundamentado en que los mismos se encuentran presentes conjuntamente en todos y cada uno de los actos humanos.

Sin embargo, es necesario considerar algunos supuestos ontológicos revelados por (ob.cit) e implícito en las ideas de Popper (1979), de los tres mundos del conocimiento. Lo medular o esencial de la argumentación planteada por él, consiste en que el epistemólogo, tiene que suponer un mundo de objetos físicos comunes, de sistemas decisores, de estructuras sociales y, sobre todo, de intersubjetividad.

La revisión y exhaustivo análisis de estos supuestos ontológicos, permiten situar a Habermas en la denominada Teoría de la Acción Social o Teoría de la Acción Comunicativa enmarcada en la relacionalidad existente entre los juicios de validez y la interpretación del sentido de las expresiones. Por lo tanto esto implica que para obtener una comprensión completa y profunda sobre el sentido, además de los supuestos ontológicos y morales, o prácticos hay que considerar también la postura que se asume ante la validez de los mismos es decir de los sentidos.

El sentido de la expresión puede prefigurar múltiples dimensiones de significado analíticamente divisible, que requiere la consideración de ocurrencia conjuntamente en un contexto y por ende de un modo mutuamente condicionante.

Esta manera particular de ocurrencia, conlleva de alguna manera a plantear que, una expresión requiere interpretarse de manera holística mediante una interpretación en la que confluyan y armonicen las diversas dimensiones del significado sobre los supuestos del mundo o sus referentes.

**Tabla 4** Actitudes Básicas

Mundos	Objetivo	Social	Subjetivo
Actitudes Básicas			
1. Objetivante	Relación cognitivo – instrumental	Relación cognitivo – estratégica	Relación objetivista Con uno mismo
2. De conformidad con las normas	Relación estético-moral con un entorno no Objetivado	Relación de Obligación	Relación de censura con Uno mismo
3. Expresiva		auto escenificación	Relación de sensibilidad Espontánea con uno mismo

**Fuente:** Habermas Jünger (2002)

Bajo esta concepción Habermas, (2002:309), realiza una contribución significativa al distinguir tres mundos a saber; a) un mundo objetivo, b) un mundo social y c) un mundo subjetivo, los cuales pueden circunscribirse dentro de los límites de unas actitudes básicas entre las que se tienen:

### **Relaciones Pragmático-Formales**

El conjunto de relaciones posibles entre estos mundos y sus actitudes, le permiten definir un conjunto de posibles acciones reconocibles, y por tanto coordinando comunicativamente de diversas maneras y que analíticamente hacen necesario distinguir cuatro tipos básicos de acciones según Habermas(2002):

**Acción Teleológica:** El concepto central es el de una decisión, entre alternativas de acción, enderezada a la realización de un propósito, dirigido por

máximas y apoyada en una interpretación de la situación. La acción teleológica se amplía y convierte en acción **estratégica** cuando en el cálculo que el agente hace de su éxito interviene la expectativa de decisiones de al menos otro agente que también actúa con vista a la realización de sus propios propósitos. Este modelo de acción es interpretado a menudo en términos utilitaristas

**Acción Regulada por Normas:** se refiere no al comportamiento de un actor en principio solitario que se topa en su entorno con otros actores, sino a los miembros de un grupo social que orientan su acción por valores comunes.

**Acción Dramatúrgica:** no hace referencia primariamente ni a un actor solitario ni al miembro de un grupo social sino a participantes en una interacción que constituyen los unos para los otros un público ante el cual se ponen a sí mismos en escena.

**Acción Comunicativa:** se refiere a la interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extra verbales) entablan una relación interpersonal. (p: 123-125)

Se trata entonces de una forma de comunicación en la cual los interlocutores se encuentren dispuestos a revisar sus principales creencias, es decir su cultura y la importancia que esto representa para la educación es evidente, en un momento si se quiere signado por la necesidad imperante de una cooperación intercultural sin precedentes y cuyo fin radica en asegurar por medio de ello la supervivencia de la especie en el planeta.

La educación bajo la concepción dinámica y cambiante que la caracteriza y en su dimensión más compleja, no puede aislarse del contexto que domina la vida humana. En esta postura quizás se vislumbra una reformulación de la acción comunicativa que debe prevalecer en la enseñanza y aprendizaje, donde las creencias

particulares pueden mantenerse sujetas a una constante revisión, aunado en el reconocimiento de las diversas creencias de otros y en la posibilidad de que estas puedan ser válidas, constituyéndose así en condición necesaria, aunque quizás no suficiente, para la resolución de problemas sociales y lo que por ende permitirá la universalización cultural de la resolución de problemas particulares.

Sin pretender caer en afirmaciones especulativas considera de manera muy particular que las ideas anteriormente descritas confieren el ideal de la acción comunicativa. En donde los intereses del Ser Humano, entre ellos el emancipatorio, requiere ser enmarcado en un nuevo modelo de racionalidad.

Los planteamientos expuestos de Habermas (2002), de alguna manera permiten aventurarse en el entramado de relaciones que pueden darse en el análisis de la realidad social y su devenir, se vislumbran muy acorde con los planteamientos del modelo de desarrollo endógeno y desarrollo humano que se busca implantar en el contexto venezolano actual.

El desarrollo en su modalidad endógeno se encuentra ligado al desarrollo humano, planteamiento este que (ob.cit), manejó para la época en relación con los intereses humanos y, entre ellos, el emancipatorio, que debe ser enmarcado en un nuevo modelo donde se reconozca la condición del ser humano esencialmente de naturaleza dinámica y cambiante como elemento vinculante al desarrollo. La noción de esta intersubjetividad propia de la condición humana permitirá generar diversos tipos de acciones.

Por tanto la búsqueda de equilibrios entre las fuerzas sociales en un entorno complejo e incierto, constituye la esencia para reflexionar sobre la dinámica social desde ópticas y momentos históricos diversos. Dewey (1946), “La educación es por su naturaleza una espiral infinita”. Con esta formulación el eminente pedagogo

vislumbra hace un poco más de 50 años, el criterio de permanencia que caracteriza modernamente al fenómeno educativo.

### **La Intersubjetividad: Un Problema de la Fenomenología de Husserl**

Husserl (1962), desarrolló muchas de sus investigaciones y aportes en el campo de la fenomenología. Uno de los aspectos de gran relevancia es el marcado interés o intento aproximativo para analizar y conocer la experiencia a través de los diversos actos de la conciencia o del “eidos” a las cuales denomino vivencias, enfatizando las diversas maneras en que se presentan esas experiencias al sujeto. Aunado a esto intenta la forma de evidenciar filosóficamente la existencia de un mundo objetivo y común. Todo a partir de la intersubjetividad y la conexión entre la conciencia “**eidos**” y lo objetivo.

En consecuencia la idea de intersubjetividad se introduce en el planteamiento d Husserl de forma paulatina y gradual, apareciendo si se quiere un límite de camino en el que había transitado en un primer momento su filosofía. Ahora bien, Husserl plantea que si ciertamente lo fundamental de la fenomenología es la conciencia, es necesario reconocer que la misma no se encuentra aislada, pues siempre está en constante relaciones y conexiones intersubjetivas. Por tal razón no se puede pensar que sea una filosofía solipsista o trascendental, la fenomenología de Husserliana. Esta concepción aunada a otras ideas convierten el problema de la intersubjetividad en un punto de debate, por un lado hay quienes sostienen que Husserl no logró a pesar de sus grandes esfuerzos superar el solipsismo. En contraposición a estas ideas hay un grupo de autores que coinciden en afirmar que es justamente Husserl quien logra cimentar las bases para una filosofía de carácter intersubjetivo.

En consecuencia y haciendo un paréntesis en estas ideas aun debatibles, se hace necesario reconocer que cualquier intento de aproximación o acercamiento para la constitución de un mundo real, se encuentra sujeta de manera inmanente al problema de la intersubjetividad, esto no es más que, de la constitución del otro **“el otro es condición constituyente de la objetividad”** San Martín J: 1987.

Husserl realiza una distinción de dos etapas en la investigación fenomenológica; en la primera se encuentra la realidad como estando **“ahí adelante”**. Esto bajo el entendido de que en términos de la cotidianidad existe una constante relación con el otro, por cuanto negar la existencia de un enfrente con el que se interactúa resultaría absurdo. De allí que pueda afirmarse entonces que en dicha aseveración no existe riesgo de caer en solipsismo. En la segunda etapa denominada reducción fenomenológica en la cual el mundo total constituye un para **“mi”** y exclusivamente es tal y como es para **“mi”**; Por tal razón el sujeto que elabora la reducción fenomenológica recae en el carácter de ser un solipsista, ya que estaría negando la existencia de otras conciencias.

En este sentido el solipsismo es la teoría que plantea y sostiene que **“Yo”** y sólo **“Yo”** existo, quedando así el mundo y los seres que lo habitan en términos de unas **“fantasías producidas”** por mí (Popper1979:p158). La reducción fenomenológica es abordada por Husserl bajo el entendido de que el sujeto que realiza la reducción se descubre a sí mismo en cuanto **ego** (yo) trascendental, pero sin obviar que a su vez dentro de este proceso se convierte en un **solusipse** (yo solo).

### **Reconocimiento de la Alteridad como Eje de la Intersubjetividad**

Reconocer el **“alter”**, del latín otro, bajo la idea expresa de otredad constituye la premisa fundante de las denominadas acciones intersubjetivas entre los seres

humanos; los seres humanos poseen un cúmulo de experiencias de vida sobre sí mismos que vienen dadas bien sea por la vía de la reflexión o el recuerdo y de sus semejantes por las denominada empatía (**Einfühlung**) y por la cual es posible entrar en un recíproco intercambio.

Husserl concibe y desarrolla la constitución del alter (otro) con la idea de incorporación de la experiencia empática a través de la cual el YO logra la comprensión de existencia en una amplia esfera de conciencia que no resultan fácilmente accesibles de manera directa. Ahora bien, también es válida la posibilidad de que a través de los signos comunicativos se pueda producir una introspección en las conciencias ajenas, con la idea fundamental de conocer la vida del alter (otro) que antes podía resultar inaprehensible.

Siguiendo el hilo discursivo, resulta incuestionable lo expuesto por el autor respecto a que toda reflexión debe comenzar con la descripción del “mundo de la vida” (**Lebenswelt**), esto es, una especie de horizonte de horizontes; puesto que si el hombre es capaz de crear diversos mundos de vida u horizonte, cada uno enmarcado en unas características peculiares entre las cuales se pueden mencionar el mundo de vida social, el mundo de vida científico, el mundo de vida cultural, el mundo de vida educativo, el mundo de vida universitario entre otros.

Todos estos mundos permiten la validación de nuestras experiencias, independientemente dicha validación no dependerá, de la condición de si se es o no científico, ya que aquí la cuestión central e importante es la condición existencial del ser humano. Este mundo inmanente del ser humano constituye el elemento articulador que posibilita el experimentarse en conexión con los otros y todo lo otro, esta conexión es indisolublemente intersubjetiva.

### **Aproximaciones al Escenario de la Existencia Humana como Mediación Intersubjetiva del Mundo-de-la-Vida (Lebenswelt)**

La idea o premisa fundamental que regenta dichas reflexiones se encuentra orientada a generar algunos elementos consustanciados que permitan sustentar la mediación intersubjetiva a partir de la comprensión de las situaciones presentes en el contexto del aula, que es el lugar de encuentro en el contexto de la universidad. El proceso para lograr dicho abordaje es a través de un enfoque fenomenológico-interpretativo, todo ello a partir de la consideración de algunos nodos críticos, para la comprensión de la intersubjetividad como una práctica cuyas transiciones permita, aproximaciones y comprensiones cónsonas y reales entre los actores involucrados en el contexto de la realidad social educativa.

Schütz(1993), entre sus planteamientos enfatiza desde sus planteamientos e ideas rectoras la intersubjetividad ya que asume la premisa de que el mundo cotidiano es eminentemente intersubjetivo

...Porque vivimos en él como hombres, entre otros hombres, ligados a ellos por la influencia y el trabajo común, entendiendo a otros y entendidos por otros. Es un mundo de cultura porque, desde el principio el mundo de la vida diaria es un universo de significación para nosotros, es decir, un contexto de significado que debemos interpretar para encontrar la subsistencia en su interior y para adaptarnos a él(p.115)

En el marco de este escenario, la intersubjetividad implica asumir la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, también se constituye en espacio de interacción, horizonte y marco en el cual tienen lugar las relaciones entre un nosotros, un otros y un ellos, en el mundo de la vida (**lebenswelt**), entendiéndose este desde su funcionalidad del lugar y contexto en el cual los sujetos interactúan, otorgan significado a su entorno, a sí mismos y a los otros.

Estos planteamientos permiten afirmar entonces que el mundo social, se caracteriza por ser un mundo intersubjetivo y es, a partir de esta intersubjetividad que pueden percibirse fenómenos que parecen escapar al conocimiento del yo; Por tal

razón que se considere relevante la fenomenología del otro y la intersubjetividad. Ahora bien, siguiendo el hilo discursivo, si se logra tomar la idea de que la educación superior y muy particularmente su máxima representante la universidad, constituye un espacio vital y social en el cual es posible un despliegue de acciones intersubjetivas que pueden adquirir visos de multi-referencialidad infinitas.

Por tal motivo parece vislumbrarse entonces que estas acciones intersubjetivas denotan un marcado carácter antropológico por cuanto estas relaciones entre sujetos se encuentran orientadas por intereses y motivaciones que logran converger en un encuentro donde es posible generar un mundo co-construido; Por consiguiente esta realidad resulta fácilmente evidenciable por el carácter intersubjetivo que lo enmarca y que a su vez permite reconocer que el sujeto en el proceso de construcción de significados puede llegar a conocer y de manera simultánea llegar a conocerse en función del otro.

En este contexto cabe señalar lo expuesto por Husserl y Schütz, respecto a las relaciones intersubjetivas de los actores en la vida cotidiana cuyos esfuerzos se orientan a lograr trascender el campo de la psicología y profundizar en el campo de la sociología. En el cual arguye, que la fenomenología, prefigura una posibilidad aproximativa para comprender los fenómenos de la realidad social. En virtud de ello Schütz (1993), expresa:

La fenomenología de Husserl es la segunda influencia que Schütz reconoce en su obra. No es exagerado pensar que la obra de nuestro autor es, sin lugar a dudas, una de sus aportaciones más ricas y originales que ha reconocido la fenomenología en su dimensión social, así como una de las más interesante y estimulantes respecto a la cuestión de la intersubjetividad (Cap-III-IV).

En la hermenéutica contemporánea a partir del siglo XVIII, se hace necesario señalar los planteamientos de Husserl y Schütz, pues sus obras se obras permiten

cimentar las bases para un hilo conductor respecto a las construcciones: mundo de la vida (**lebenswelt**), acción social, intencionalidad e intersubjetividad.

Consecuente con la reflexión anterior, resulta oportuno reconocer que con Husserl, la fenomenología logra alcanzar un notable desarrollo, logrando introducir la idea de intencionalidad, esto a partir del entendido de que la conciencia se encuentra en vinculada al mundo de la vida en cuanto evidencia que se enuncia y en ese casi imperceptible enlace entre la conciencia y el mundo emerge la intencionalidad.

Con esto Husserl intenta una aproximación demostrativa de que la conciencia logra conocer al mundo a través de la representación, por tal razón propone que los fenómenos deben estudiarse tal como son experimentados en la realidad; La búsqueda de la esencia del fenómeno entonces se constituye en principio fundamental de la fenomenología.

En tal sentido la intención fenomenológica inicial de Husserl se encuentra referida a los contenidos de la conciencia; el término “mundo-de-la-vida” se constituye en referencia para la conformación de las experiencias vividas, incluyendo al mundo de los individuos, de las percepciones, que también son experiencias, y que logren constituirse en datos previos. En el marco de estos planteamientos, Bergery Luckmann (1997), esbozan lo siguiente:

...ámbito de la realidad en el cual el hombre participa continuamente en formas que son, al mismo tiempo, inevitables y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado.....Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante común y comunicativo(p:25).

A partir de dicha afirmación emerge esa condición de relacionalidad con visos de autenticidad entre el hombre y el mundo por tal razón, ofrecer una concepción

sobre la educación superior y su máxima representante: la universidad, institución educativa mediadora de sentidos sociales; esto requiere centrar su eje de interés en la propuesta de un giro hacia la complejidad del fenómeno educativo, en el cual es condición necesaria lograr un acercamiento a la comprensión del entorno social, a partir, de la indagación sobre la intersubjetividad narrada por los actores involucrados en el proceso educativo desde su vivencia y cotidianidad en el escenario y contexto del aula universitaria como lugar de encuentro.

Todo ello a partir de una vía fenomenológica que permita plasmar el significado y sentido que posee el acto educativo para los actores principales involucrados (Facilitador-Participante), ellos se abordarán, para crear una red de relaciones, en las que se vislumbren las relaciones intersubjetivas. De tal manera que estas aproximaciones permitan el abordaje de lo humano y su condición dialógica e intersubjetiva presente en la educación superior. Para ello se considera pertinente partir de una premisa general que emerge de la realidad y que simplemente alude a considerar que la educación un hecho social; en esta afirmación subyace la inminente necesidad de considerar que los procesos educativos son sistemas dialogizantes y complejos, lo que por ende implica que cualquier intento de aproximación o abordaje, se haga a partir de una visión o postura que considere esa multicausalidad del hecho educativo.

En función a una visión que articule lo intersubjetivo como realidad social en el arte de enseñar y aprender en el aula universitaria, en concordancia con lo antes expuesto resultaría totalmente descontextualizado hablar de educación al margen de la realidad y los imaginarios sociales que la han caracterizado en el devenir del tiempo.

Consecuentemente la educación y muy particularmente la educación Superior requiere de manera insoslayable asumirse desde una mirada que produzca el

abandono de esa concepción vertical que ha imperado en los espacios de la educación y de manera muy particular en este nivel educativo, basado en el paradigma tradicional-positivista enmarcado en una relación Sujeto – Objeto, es decir el docente es e. sujeto cognoscente, que enseña, y el estudiante-participante el objeto de enseñanza; aunado a esto, es fácilmente observable, la ausencia de prácticas relacionales de verdadera vinculación para promover de manera recursiva procesos de reconstrucción cónsonos con la realidad, aparentemente estas afirmaciones permiten evidenciar que una de las claves de la realidad social como construcción, se encuentra en el problema de la intersubjetividad del acto educativo, específicamente en el contexto de la educación superior.

Entiéndase por intersubjetividad, entonces al proceso en el que compartimos nuestros conocimientos con otros en las diversas dimensiones del mundo de la vida, y también la capacidad real y potencial de abordar su significado no desde una racionalidad instrumental sino a la luz de una dialógisis consensuada. ¿Por qué?, porque el estar juntos es condición existencial y fundamental del ser humano, denotando así una estructura que lo hace un Ser Dialógico.

Es a partir de estas consideraciones que emerge el diálogo que facilita la operatividad, para equiparar las diversas representaciones y sus orientaciones, desde una visión horizontal, para la construcción de un nuevo espacio de participación y horizontalidad dentro de la vivencia cotidiana del aula como lugar de encuentro en el contexto de la universidad.

La indagación sobre la temática objeto de estudio respondió a un abordaje, a la luz de un enfoque fenomenológico-interpretativo, todo ello a partir de la consideración de algunos principios expuestos por Ricoeur (2003); también la intersubjetividad, con algunos aportes de la sociología desde Husserl y Schütz. Se despliegan de manera breve y sucinta algunas fundamentaciones de carácter

filosófico, constituyendo una vía que posibilita la reflexión y el acercamiento a los significados otorgados por los actores involucrados en los procesos de enseñar-aprender.

Lo dialógico se caracteriza por una condición existencial propia de los seres humanos, que manifiesta una fuerza instituida en el ámbito social y educativo, y que pareciera prefigurar un orden establecido, a la vez que la posibilidad para lograr transformaciones de cara a lo ya instituido. Es así entonces que, en esta coexistencia de elementos que conviven y se encuentran en el contexto de la universidad, emerge la intersubjetividad, en una búsqueda urgente de la alteridad a modo de reclamo para el reconocimiento propio y del otro, en un ámbito donde lo subjetivo prevalece, quizás como un a priori al sí mismo.

En la actualidad, las sociedades contemporáneas permiten ofrecer una concepción sobre la educación superior y su máxima representante, la universidad, que es la institución mediadora de sentidos sociales y cuyo eje de interés gira en torno a la esencia del fenómeno educativo y en el cual es condición necesaria lograr un acercamiento a la comprensión del entorno social, a partir de la indagación sobre la intersubjetividad narrada por los actores involucrados en el proceso educativo en el aula universitaria.

De tal manera que permitan el abordaje de lo humano y su condición dialógica e intersubjetiva presente en la educación superior. En concordancia con lo anteriormente expuesto resulta pertinente señalar una premisa general, que emerge de la realidad y que simplemente alude a la consideración del fenómeno educativo simplemente en el entendido de un hecho de profundas implicaciones sociales, dialógicas e intersubjetivas, por tal razón que esa búsqueda de comprensión desde las ciencias humanas plantea la dicotomía de comprender y comprenderse a sí mismo.

La afirmación de la universalización de la interpretación, confluye en la denominada filosofía hermenéutica y la filosofía analítica, donde propician lo fácilmente reconocible de que lo que está dado, los hechos resultan de procesos de interpretación. Es justo a partir de este punto de inflexión donde la mediación intersubjetiva con una marcada capacidad de alteridad, que logran desplegarse de manera interpretativa el sentido originario de nuestro ser-en-el-mundo.

En virtud de lo antes expuesto, es que puede entenderse un poco la universalidad de la interpretación, que es manifestación propia en las denominadas ciencias humanas y en la contemporaneidad de nuestra época. De allí que el término interpretación en palabras de Gadamer (1977), haya puesto de manifiesto “como pocos la rara fortuna de expresar de forma simbólica la actitud de toda nuestra época”. A raíz de estos planteamientos cobran vigencia los aspectos de la realidad que en el contexto de una sociedad adquieren susceptibilidad de referencia cotidiana, lo cual se puede constatar en la obra de Schütz.

En el contexto del aula universitaria como lugar de encuentro dentro del ámbito de la universidad, se hacen evidentes una serie de elementos que caracterizan y posibilitan la proximidad a la vivencia cotidiana de los actores involucrados. Primeramente resulta destacable entre los participantes (jóvenes-adultos) una búsqueda la autodeterminación, que cohesionados en grupos muy particulares y en cuya característica parecen abrir un distanciamiento del docente (facilitador-adulto).

Lo intersubjetivo ha sido objeto de múltiples y diversas aproximaciones que oscilan desde posiciones y visiones que lo registran a los asuntos de una simple relación con visos de verticalidad entre el facilitador del aprendizaje y el participante cuya mediación se manifiesta en lo colectivo dentro del aula universitaria; en perspectivas mas abarcativas, lo intersubjetivo se constituye en instancia constitutiva de la existencia humana y los procesos educativos como proceso social en cuyos

significados parece generarse una construcción de significados que se construyen y reconstruyen de manera constante e incesante. Desde estos aspectos, lo intersubjetivo se instaura en un ámbito imprescindible para la especificidad de lo que pueda entenderse por proceso de construcción de significados que a su vez se configura dentro de unos términos si se quiere de carácter permanente.

Surge aquí entonces una de las interrogantes que permitió guiar y afrontar esta experiencia investigativa y la cual se orientó a indagar ¿Qué significados tiene lo intersubjetivo en el aula universitaria para los actores involucrados en sus vivencias cotidianas? Esto simplemente a partir de las indagaciones realizadas a un grupo de docentes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo y a su vez cursantes de estudios doctorales en dicha facultad se consideró pertinente dicha orientación ya que los mismos podían generar procesos comprensivos e interpretativos de los actores sociales que desde esa posición de docente-estudiante se propiciaba un dialogo sobre la base del sí mismo y del otro.

### **Significado de la Mediación Intersubjetiva como Relación de Alteridad**

Desde este marco común, se delimitan algunos modos particulares de establecer aportes a la manera de relacionarse con lo propio y con lo otro en la cotidianidad del aula. Esta condición relacional constituida por la interacción con los otros, o lo que en términos de Heidegger sería la otredad. Es a partir de dicho reconocimiento que esa interacción entre los actores involucrados confluye en algo que puede expresarse como una interacción del hombre con el hombre.

Ahora bien, también hay un punto central de gran significatividad y es la manera en que los jóvenes universitarios perciben lo otro, en este caso al facilitador y a sus congéneres, es decir, ¿quién o quiénes constituyen lo otro? Por una parte lo otro está representado por el facilitador generalmente quien desde el entramado mundo universitario, es una figura delimitativa, de manera constante y permanente, es decir,

que durante sus procesos de formación y configuración, emerge para dialogar y confrontar.

Precisamente, esta dicotomía conlleva a reflexionar sobre lo intersubjetivo, que es un ámbito de encuentro y significados compartidos, del encuentro con lo otro, es decir una relación del sí mismo con lo otro y los otros; de tal manera ese, o esos otros, se encuentran en relación dialéctica, con lo que soy, el sí mismo, es de hacer notar que desde fenomenología la comprensión del “sí mismo”, guarda relación con el otro, distinto a mí y que desde su diferencia me permite reconocermé. (Husserl,1962; Ricouer,2003).

La reconstrucción de lo social con un horizonte de reconocimiento en el que trasciende lo intersubjetivo y la relación con los otros, como vía para construir significados compartidos, donde el ámbito del encuentro con los otros es inagotable. Ahora bien en el plano de lo concreto y asumiendo que la alteridad u otredad trasciende las fronteras de una simple realidad y cuyo locus es la intersubjetividad. Entonces la alteridad se enmarca en una relación de sujeto a sujeto. Por consiguiente la educación es un proceso de interacción inherente de presentarse entre sujetos, que se vincula estrechamente con la alteridad. En virtud de ello los procesos educativos y los actores involucrados, se manifiestan co-partícipes y co-creadores de la alteridad.

A partir del marco de estas consideraciones, resulta pertinente resaltar lo expuesto por la UNESCO (1995), pues expresa claramente y de manera consustanciada la necesidad de reconocer la alteridad en la dimensión de la tolerancia, la cohesión social. Estos ideales permiten reconocer que la praxis no puede ni debe separarse de la comprensión del yo hacia el tú. En tal sentido la educación como proceso transformador del hombre, entonces posibilita disponerse desde la multidimensionalidad para asumir el reconocimiento de sí mismo y el reconocimiento del otro.

Por consiguiente, lo antes expuesto lleva implícito una actitud que permita la apertura con visos de reciprocidad donde converjan lo diverso y el pensamiento plural dentro del contexto de la Universidad. La educación entonces en términos de la intersubjetividad y la alteridad, se entiende en términos de una acción intencionada de un YO sobre un Alter-ego, es decir, Otro yo, cuyo propósito fundamental se encuentra dirigido a propiciar y fomentar su desarrollo en cuanto ser humano.

### **La Holística un Abordaje desde los Escenarios Educativos**

En la actualidad desde la irrupción de la denominada postmodernidad la visión del mundo demanda formas de abordaje tendientes a modificar o profundizar el fenómeno educativo desde nuevos paradigmas que permitan asumir la complejidad del hecho educativo desde su multidimensionalidad y su condición de continuum humano, en términos de una revalorización de lo humano, cuyos procesos educativos se encuentren orientados a promover procesos de enseñanza - aprendizaje de manera integral, con una visión holística del ser humano, de acuerdo con lo que expresan los diversos estamentos legales que rigen la actividad educativa en los albores del siglo XXI.

El hilo conductor importante respecto a la holística es la cuestión y disyuntiva entre los límites si la misma es o no ciencia premisa básica para sostener cualquier tesis o postulado paradigmático que pueda esgrimirse sobre la temática por tal motivo la educación holística constituye una estrategia comprensiva a objeto de reestructurar la educación en sus múltiples dimensiones y pluralidad de aspectos que la conforman; entre ellos: la naturaleza del curriculum y su contenido implícito, la función y rol de los actores involucrados en el proceso (Educador – Educando).

Ahora bien estos aspectos, se contextualizan en la manera de abordaje y enfoque del proceso de aprendizaje, al igual que en las diversas estrategias de intervención y reestructuración del hecho educativo como sistema complejo regulado

por un marco axiológico. En este sentido la holística provee un marco integral y coherente para interrelacionar e interaccionar todos estos aspectos.

Estos elementos, apreciados desde la óptica de la holística en el campo educativo se basan en un conjunto diferente de principios acerca de la naturaleza del mundo de vida, de la naturaleza humana, la inteligencia, el pensamiento y el aprendizaje. Privilegiando en ello interpretaciones que Filosófica y conceptualmente propende a una perspectiva basada en una serie de principios sobre la inteligencia, el aprendizaje, y muy especialmente el ser humano. Dichos principios emergen asociados a la vinculación inter-teórica respecto a la sociedad y el universo que habitamos, estos principios surgidos desde los nuevos paradigmas de la ciencia, por ejemplo, en la física cuántica, la teoría del caos, la teoría holográfica del cerebro, la teoría de la complejidad de las ciencias cognitivas, el desarrollo sustentable, la ecología profunda entre otros no menos importantes.

La educación holística implica una percepción del mundo en términos de una complejidad signada por una relación e integración, reconociendo un principio natural orgánico que toda la vida en la tierra está organizada en una vasta red que se expresa a través de interrelaciones. Por lo tanto cuando los principios holísticos son aplicados en el ámbito educativo estos comienzan a vislumbrar un funcionamiento que es, metafóricamente hablando, el de un sistema vivo, es decir, el de una comunidad de aprendizaje.

Cuando los principios holísticos son aplicados a la educación las instituciones educativas empiezan a funcionar como un sistema vivo, o comunidad de aprendizaje, porque los sistemas vivos son por naturaleza comunidades de aprendizaje. En virtud de ello la comisión para la educación del siglo XXI de UNESCO señala y establece una serie de necesidades dirigidas a fortalecer y orientar. La educación hacia las necesidades e intereses de las comunidades del nuevo milenio, dichas

recomendaciones entre otras más surgidas de diferentes experiencias educativas son recopiladas sistemáticamente por la educación holística, llegando a construir una propuesta integral y estratégica para educar a los seres humanos en un nuevo sentido de la experiencia humana.

Esta nueva visión paradigmática de la educación apertura y amplía las posibilidades de calidad de vida de todos. La educación holística también recoge la esencia del entramado conjunto normativo-legal y constitucional en el cual se expresa de manera tácita la reconducción de un sistema educativo tendiente a una educación integral, y armónica para lograr el pleno desarrollo de las capacidades y potencialidades del ser humano. La educación desde este nuevo paradigma holístico, se encuentra caracterizado por ser una visión integral de la educación en la cual resultan destacable las siguientes:

- El propósito de la educación holística es el desarrollo humano.
- El ser humano posee una capacidad ilimitada para aprender.
- El aprendizaje es un proceso experiencial e intersubjetivo.
- Se reconocen múltiples caminos para obtener el conocimiento.
- Profesor y estudiante están ambos en un proceso de aprendizaje continuo.
- Aprender solo puede tener lugar en un ambiente de libertad.
- Educar para una participación democrática
- Educar para una ciudadanía global y el respeto a la diversidad
- Educación ecológica, una toma de conciencia planetaria
- La espiritualidad es la experiencia directa de la totalidad y el orden interno.

Para que exista correspondencia entre todos estos diez principios de la educación holística aparentemente inconexos pero vinculados en la razón de origen que los soporta se constituyen en principios potenciadores y trascendentales para la definición de nuevos escenarios para prefigurar un contexto educativo los cuales requieren construcciones y deconstrucciones del hecho educativo, en los cuales el eje y motor fundamental se perfila en el principio antropocéntrico el hombre como eje

central y elemento integrador en el cual él, en su condición de sujeto activo y co-activo en la construcción de significados compartidos, asume la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, el objetivo de tal proceso lo constituye la posibilidad y el despliegue de su potencial ilimitado a través de la experiencia directa de lo real, este proceso es particular a cada ser humano.

Sin embargo, resulta interesante destacar que cada ser humano en el hecho educativo y en el contexto de una comunidad de aprendizaje se enmarca en una construcción de significados, en un intercambio intersubjetivo con visos de alteridad (reconocimiento del otro) y lo Otro. El objetivo primordial aprender, consiste en la construcción de conocimientos a partir de la libertad de exploración e indagación de lo conocido.

Este tipo de abordaje (holístico) del hecho educativo se encuentra primordialmente dirigido a formar seres humanos con capacidad para participar de un proceso paritario en condiciones de horizontalidad (Docente-Participante) trascendiendo la verticalidad imperante, el autoritarismo y la imposición de esquemas y modos de acercamiento a la realidad social. En correspondencia la educación universitaria desde este paradigma integral e integrativo, pretende una educación para la ciudadanía global lo cual solo es posible consolidarse a partir de elementos axiológicos (valores) de respeto a la diversidad cultural, paradigmática, lingüística y disciplinar en la cual se reconoce la multidimensionalidad del fenómeno educativo y lo inter-pluri y transdisciplinar que prevalece de manera inmanente, como idea rectora para interpretaciones adecuadas y destinadas a formar al humano.

Indudablemente que el desarrollo de la conciencia holística implica asumir una posición que permita mirar el mundo en términos de interrelación, intersubjetividad y unidad. Constituyendo esta mirada en una experiencia orientada a la comprensión (**verstehen**) del holos (la totalidad) y permitiendo el

reconocimiento de lo que pertenece a este todo complejo. Es así que se traduce en un reconocimiento que conlleva al fundamento universal del ser humano. La nueva visión paradigmática (la holística) señala cuatro tipos de aprendizaje a saber y necesarios para desarrollar en las instituciones de educación en el contexto y escenario de la sociedad del siglo XXI, estos son los siguientes:

- Aprender a aprender
- Aprender a hacer
- Aprender a vivir juntos
- Aprender a ser

Estos cuatro tipos de aprendizaje o pilares fundamentales determinan una relación directa con una serie de competencias; por tal razón entonces se reconocen los siguientes aprendizajes estratégicos para la formación de los seres humanos.

**Aprender a Aprender:** Este aprendizaje incluye los conocimientos, la cultura, las Ideas, las formas de comunicación, las normas, los valores. La construcción de conocimientos, la búsqueda de información relevante, el auto aprendizaje, las técnicas y hábitos de estudio, la reflexión, el aprendizaje continuo, los idiomas entre otros no menos relevantes.

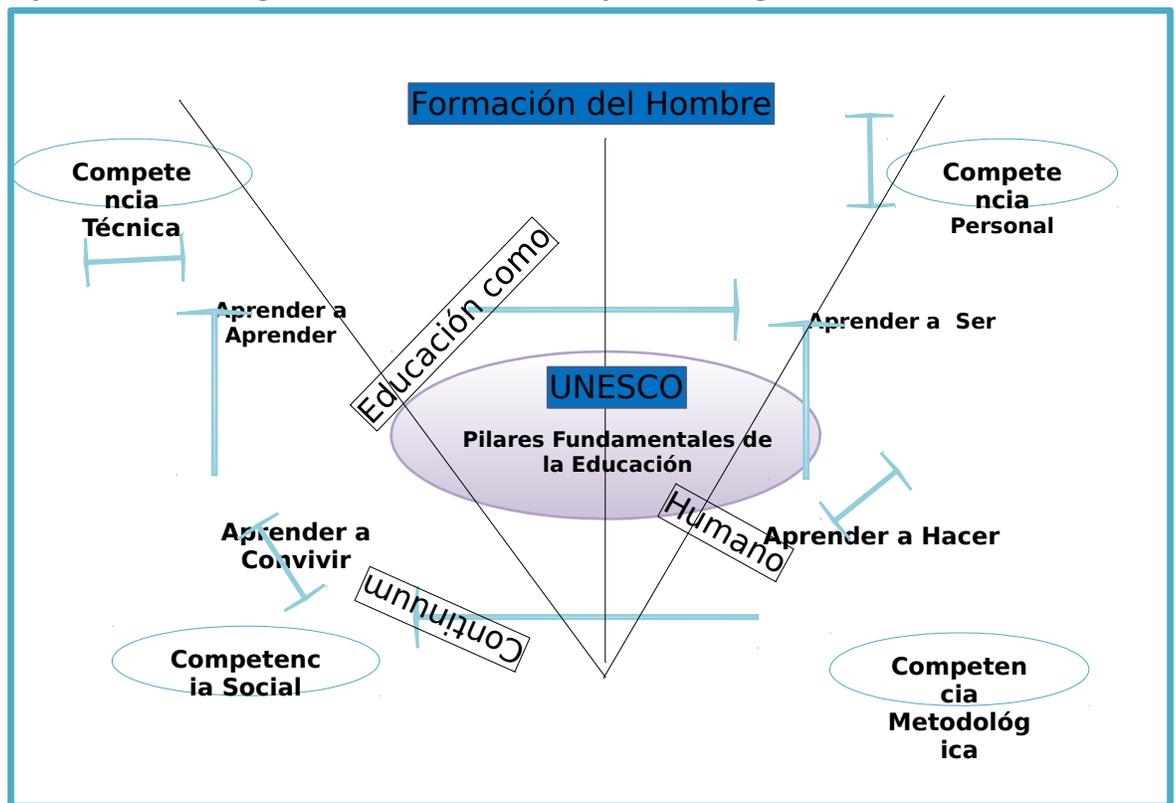
**Aprender a Ser :** Se refiere a la capacidad de aprender a ser (humano): autónomo, reflexivo, autocrítico, responsable, a tener autoconocimiento, buena autoestima, capacidad de adaptación a los constantes cambios, a aprender y desaprender, control emotivo y del estrés, interpretar y analizar con pensamiento crítico y abierto la realidad, valorarse a sí mismo.

**Aprender a Hacer:** hace referencia a que la persona sea capaz de poner en práctica sus conocimientos y al mismo tiempo, adaptar el aprendizaje en la vida Personal y profesional.

**Aprender a Convivir:** Hace referencia al desarrollo de las competencias de hablar, escribir, escuchar, dialogar, negociar, tener empatía, respetar a las personas y a la diversidad, cooperar, trabajar en equipo, participar de la vida democrática de la comunidad.

En estos tipos de aprendizaje o pilares establecidos por la UNESCO, se evidencia una orientación y vinculación directa y muy particular con la educación holística (Ver gráfico 4)

**Gráfico 4** Visión Integrativa – Contexto Intersubjetivo Emergente



*Fuente:* Torrealba, K (2012)

**Principios de la Holística:**

*Principio de la unidad del holos:*

Este principio atribuible a Aristóteles, comprende que la realidad es una, aunque suele manifestarse de maneras diversas. En concordancia con esta afirmación contexto. Comprensión, fenómeno u objeto de estudio constituyen evidencias de una realidad de la cual todos y cada uno de dichos elementos constitutivos forman parte. En términos de este principio la comprensión, estudio, percepción y vivencia de la realidad se encuentra condicionada de alguna manera u otra a una multiplicidad de factores, producto de relaciones dinámicas, cambiantes y factoriales, las cuales a su vez son propiciadoras de nuevas aproximaciones, comprensiones, interpretaciones y contextos. En las cuales se hace necesaria una superación de las visiones dicotómicas y dualistas tienen su espacio en nociones con fines integradoras, en pro de propiciar una comprensión relacional de los procesos y sus diversas manifestaciones.

*Principio de Universalidad:*

En dicho principio el universo y toda la complejidad que lo rodea es la resultante de un proceso marcado por múltiples relaciones, evidencias de carácter empírico y susceptibles hilos casi imperceptibles de hilos que comprueban la existencia del entramado universal, en el cual es evidenciable la vinculación de esfuerzo y energía, intelecto con ejecución, así como teoría y praxis en una visión comprensiva de carácter integrativo en el establecimiento de relaciones paradójicas.

*Principio de unicidad:*

Dicho principio expresa que todo evento está rodeado de una serie de particularidades y el cual se manifiesta como rasgo característico la singularidad del mismo; consecuente con este planteamiento se puede mencionar también que a pesar de que existan personas, objetos, circunstancias y eventos que en apariencia resultan similares, aunque realmente y en el contexto de su especificidad no resultan ser los mismos en las diversas circunstancias. Por tal motivo cada situación, fenómeno o cada ser posee de forma inequívoca e irrefutable una especie propia y particular de

autenticidad manifiesta como un continuo o posibilidad permanente de pertenecer, ser, existir o participar de realidades únicas.

*Principio de identidad:*

Se encuentra determinado por un sentido particular de identidad el cual alude al ser o evento en directa relación con otros eventos o con otros seres, en el establecimiento de una red de carácter dinámica en el establecimiento de interrelaciones; quedando expreso entonces que para que un evento se afiance en sí mismo, requiere reconocerse inmerso en un proceso relacional dentro de su escenario o contexto, razón está que permite que en dicho proceso relacional se prefigure y desarrolle el principio de identidad cuya razón de base y fundamento en el entendido condicional relacional, por tanto cada ser se traduce en lo que es por sus relaciones.

*Principio de mismidad:*

Plantea que dentro de la dinámica propia y particular de cada ser o evento opera de manera natural el principio de mismidad, constituyéndose así en una especie de identidad reflexiva es decir consigo mismo; el elemento constitutivo está representado por la identidad consigo mismo.

*Principio de Integralidad:*

Este principio en el contexto de las relaciones y la dinámica particular que envuelve a cada evento, a partir de dicha característica es que opera el principio de mismidad, el cual se constituye en una identidad consigo mismo. El principio de mismidad alude a una autenticidad respecto a los procesos propios o a los signos de manifestación que pueden presentar los eventos, respecto a sus características propias, manifestaciones o circunstancias todo ello en el marco de un proceso holopráxico de carácter continuo, por tal razón el principio de mismidad alude a la

identidad consigo mismo, no solo en el plano de las relaciones sino también en el devenir que la envuelve.

*Principio de Reconocimiento:*

En dicho principio se alude a la instancia de reconocimiento de la realidad como proceso complejo y a su vez expresión de múltiples dimensiones que a tendiendo a una visión de conjunto conforman el evento o fenómeno. Dichos eventos pueden expresarse de múltiples maneras ya que los mismos constituyen expresiones de condiciones variadas;preciándose las circunstancias de forma heterogénea pues la multiplicidad de manifestaciones, factores o condiciones, expresan una multidimensionalidad que puede percibirse de formas distintas y que en ocasiones pueden resultar de profundas y complejas relaciones propias de los contextos dinámicos.

*Principio de Continuidad:*

El holos constituye un continuo en devenir y de ocurrencia enmarcado en un carácter permanente. En dicho principio la holística plantea que aquello que parece un fin se constituye en el principio de algo por tal motivo toda conclusión se prefigura como punto de partida de algo. Constituyéndose así las barreras que pudiesen presentarse en fuentes generadoras de procesos de comprensión. Es decir fenoménicamente hablando, se pudieran precisar “fines” y “principios” a procesos o eventos, pero haciendo la salvedad de que estos son tan sólo recursos utilizables como fuentes para facilitar las comprensiones de los significados en relaciones de índole espaciotemporales. Ahora bien en dicho principio se alude a que los hechos en sí mismos se presentan como manifestaciones transitorias de un contexto u holos que de forma simultánea y progresiva continúan ocurriendo de manera no lineal pues la característica del continuo es que este presenta de forma multidimensional y cuya

ocurrencia puede observarse desde distintas aristas que lo orientan o lo inmanente y lo trascendente.

*Principio del todo y del contexto*

Precisar y determinar el “holos” el todo es decir esa multidimensionalidad del todo puede presentarse a través de: el lenguaje, la cultura, los valores, las relaciones son dimensiones del contexto, pues ellas surgen se manifiestan y expresan a partir de múltiples interacciones en el devenir de la realidad del fenómeno.

En todo proceso de comprensión e interpretación de los fenómenos o vivencias se requiere tener en cuenta el holos que se manifiesta como totalidad interpretada a su vez como totalidad de la circunstancia o del evento para generar una interpretación dentro del contexto de ocurrencia. Todo esto siempre visto desde las múltiples y variadas interacciones que permiten las circunstancias de la dinámica cambiante de los procesos sociales.

*Principio del evento y sus sinergias:*

En dicho principio si se parte de principios gestálticos en los cuales se expresa que el todo constituye un elemento mayor que la suma de las sinergias, entonces la totalidad, lo que se refiere al hecho en sí o el evento, se encuentra determinado generalmente por los múltiples aspectos que lo integran y componen, pero siempre bajo la premisa de que este sea más que de manera simplemente sumatoria, es como producto o resultante de interacciones y expresiones de carácter pluridimensionales. Es decir asumir una actitud holística es propiciar una comprensión mayor desde la totalidad como unidad.

*Principio de relacionalidad:*

Dicho principio opera su funcionalidad desde el entendido que la realidad está profundamente relacionado, es decir es producto de múltiples interacciones presentes en los eventos, los hechos o circunstancias constituye el resultado de interacciones en permanente relación, lo que permite precisar la naturaleza del evento en sí. Por cuanto los seres humanos se definen a partir de la posibilidad de hacerlo en el contexto de las interacciones.

*Principio del Caos:*

En sentido holístico el caos se percibe como posibilidades abiertas, expresando la multiplicidad de eventos en un holos (todo) cualquiera, la infinitud de sinergias, relaciones y expresiones. El caos es visto como proceso dinámico de múltiples y abiertas interacciones, muchas veces paradójicas, trascendentes y evidentes, que se convierten en matriz generadora de ideas y experiencias en los distintos ámbitos sean estos de orden social, político, estructural o de relaciones transitorias. Todo ello a partir de la apertura de posibilidades de crear nuevas alternativas y descubrimientos para la comprensión integral desde múltiples vertientes.

*Principio del Uno Complejo:*

En dicho principio se alude a lo expuesto por Morín cuando desde su fenomenología advierte sobre “la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico.” (1999:32). Por tanto en dicho principio holístico es posible precisar el evento sujeto de estudio pero haciendo la descripción del mismo teniendo en cuenta lo complejo, esto es integrando los diferentes aspectos que permiten precisar el uno, no de forma aislada sino como un evento conectado a un holos de carácter interactivo.

## **Los Siete Saberes de la Educación según Edgar Morín**

### *1. Una educación que cure la ceguera del conocimiento.*

En este primer saber Morín plantea de manera puntual que todo conocimiento de maneras sui generis conlleva de manera implícita el riesgo del error y el de la ilusión. Por tal motivo la educación del futuro requiere contar siempre con dicha posibilidad. En concordancia con dicho planteamiento, se vislumbra el conocimiento humano en un marco que le otorga una cierta fragilidad, lo que a su vez lo expone a ceguedades o desaciertos, a desaciertos lógicos de percepción o de juicio, a perturbaciones y rumores, al influjo distorsionador de los afectos, al imprinting de la propia cultura, al conformismo, a la selección meramente sociológica de pre concepciones, ideas o apriorismos.

De tal manera que es posible pensar, por ejemplo que, deslastrando de afecto todo conocimiento, es posible eliminar el riesgo de cometer desaciertos. En consecuencia es evidente que sentimientos esencialmente humanos como el odio, el amor, la amistad o la empatía pueden enceguecernos, no obstante también es cierto que el desarrollo de las capacidades intelectivas resulta inseparable del de la afectividad. Bajo dicho planteamiento la afectividad puede verse desde una dicotomía ya que por una instancia aproximativa puede oscurecer el conocimiento pero también por otra instancia puede consolidarlo y fortalecerlo. Las cegueras paradigmáticas también pueden darse respecto a lo expuesto por Morín (2003):

Un paradigma puede ser definido de la siguiente manera:

*La promoción/selección de los conceptos maestros de la inteligibilidad. Así, el Orden en las concepciones deterministas, la Materia en las concepciones materialistas, el Espíritu en las concepciones espiritualistas, la Estructura en las concepciones estructuralistas son los conceptos maestros seleccionados/ seleccionantes que excluyen o subordinan los conceptos que les son antinómicos (el desorden, el espíritu, la materia, el*

acontecimiento). De este modo, el nivel paradigmático es el del principio de selección de las ideas que están integradas en el discurso o en la teoría o que son apartadas y rechazadas. (p.36)

En consecuencia, resulta primordial e ineludible que la tarea fundamental de la educación gire en torno a enseñar un conocimiento capaz de criticar reflexivamente el propio conocimiento. Es decir es necesario enseñar a evitar caer en la doble enajenación: por una parte la de nuestra mente por sus ideas y por otra parte la de las propias ideas por nuestra mente. En consecuencia la búsqueda constante de la verdad o sus instancias aproximativas a la misma exige reflexividad, crítica y corrección de errores. Pero, además, constituye una necesidad casi imperativa asumir una cierta convivencialidad con nuestro mundo inteligible o de las ideas.

En concordancia con lo antes expuesto puede esgrimirse que uno de los objetivos fundamentales de la educación del futuro será proveer a los alumnos de la capacidad para identificar y transformar los errores e ilusiones del conocimiento en oportunidades y de forma simultánea, enseñarles a vivir y convivir con sus ideas, sin menoscabo a ser destruidos por ellas.

## 2. Una educación que garantice el conocimiento pertinente

Este principio alude y hace referencia a que ante el gran contingente de información generada desde los escenarios de la contemporaneidad mundial resulta imprescindible discernir, entre la múltiple y variada información, cuales conocimientos resultan pertinentes o se vislumbran como informaciones clave. En virtud de dicha aseveración y por consiguiente al significativo número de los innumerables problemas, se torna necesario establecer elementos diferenciadores para tamizar los problemas. Ahora bien, también resulta cuestionable la interrogante sobre, ¿cómo seleccionar la información, los problemas y las unidades significacionales pertinentes? Inexorablemente que esto puede encontrar respuesta en el proceso de, develación del contexto, desde lo multidimensional y la interacción compleja.

En consecuencia, la educación basada en este principio se encuentra dirigida a promover una inteligencia global, apta para referirse al contexto, a lo multidimensional y a la interacción compleja de los elementos. Este tipo de inteligencia global o general puede construirse a partir de los conocimientos o experiencias vividas y a su vez de una postura que asuma la crítica de los mismos. Por tal razón la configuración fundamental quedaría determinada a la capacidad de plantearse problemas y a su vez de generar vías de resolución a dichos problemas.

Estos planteamientos aparentemente inconexos resultan pertinentes en la concreción del postulado de que la inteligencia hace uso inequívoco de combinación respecto a todas las habilidades particulares. De allí que el conocimiento considerado pertinente se desdobra asumiendo los principios de un silogismo hipotético en el cual el conocimiento es siempre y de forma simultánea general y particular. En dichos postulados, Morín introduce una “pertinente” y acertada distinción entre lo que él denomina racionalización (constructo eidético mental que sólo atiende a lo general) y la racionalidad, que propende simultáneamente a lo general y a lo particular.

### 3. Enseñar la condición humana

Este principio constituye el resultado de ciertas aseveraciones, fundamentada en la consideración y atención primordial de que todos los seres humanos en tiempos de la denominada postmodernidad se han enmarcado a revalorizar la condición humana y a reconocerse en su humanidad, asumiendo que en el contexto de dicho reconocimiento sobre sí mismo, esto implica reconocer que existe una realidad marcada por grandes visos de diversidad al mismo tiempo, estar consciente y reconocer que existe una diversidad en la realidad que está allí y no puede soslayarse. Por cuanto todo intento de aproximación al conocimiento o comprensión del ser humano consiste en otorgarle un sitio en el contexto del universo y, al mismo tiempo, separarlo de él. Todo ello adquiere relevancia al asumir que de la misma manera

como cualquier tipo de conocimiento, el conocimiento del ser humano requiere también ser contextualizado:

La pregunta de ontológica sobre ¿quiénes somos?, conlleva inexorablemente a generar otra interrogante sobre es otra cuestión inseparable de ¿Dónde estamos?, y¿hacia dónde vamos? Dichas interrogantes permiten asumir que lo humano es y se desarrolla en bucles de carácter recursivo: a) cerebro- mente- cultura b) razón – afecto – impulso c) individuo – sociedad -especie. Es así que todo desarrollo impregnado de una verdadera condición de lo humano significa una comprensión del hombre (genérico) en una verdadera condición de conjunto de todos estos bucles y a la humanidad, que es un holos integral y diverso. En consecuencia la unidad y la diversidad constituyen dos perspectivas de carácter inseparables de la educación.

Siguiendo el hilo discursivo la cultura en términos generales no puede existir y perdurar en el tiempo sino a través de las culturas. Por tal razón la educación requiere brindar la oportunidad de abrirse a mostrar el destino individual, social y global de todos los seres humanos y anclaje como ciudadanos de la Tierra. Esto constituirá el foco o médula esencial formativa del futuro.

#### 4. Enseñar la identidad terrenal

La raza humana, o la cultura humana, es diversa y múltiple: diversidad de lenguas, religiones y culturas entrañan o engendran distintas formas de ser, de pensar y de concebir el mundo. Ahora bien, la interconexión que en los tiempos actuales se produce en virtud de las nuevas tecnologías, permite volver a relacionar las diversas culturas, generando inclusive una nueva forma de inserción que diversos autores, entre ellos McLuhan, han definido como globalidad cultural. Algunos autores ven en esta situación desventajas, debido a lo que puede significar la pérdida de identidad de las culturas locales y el establecimiento de una cultura homogénea.

Sin embargo, Morín ve en ello una oportunidad, y al respecto señala que es necesario introducir en la educación una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico: el desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala terrestre, donde sino se afiance un auténtico sentimiento de pertenencia al planeta Tierra considerado como primera patria, sin menoscabo de las nacionalidades ya establecidas y consolidadas. Así, asumir una perspectiva planetaria es imprescindible en la educación, ya que en una visión sinérgica todos estamos interconectados, todos formamos parte del orbe terrestre y los problemas climáticos nos afectan a todos por igual.

Pero, no se trata sólo de percibir los problemas en términos ecológicos, sino también que en esta perspectiva de relación paterno-materno-filial con el planeta, se debe construir a escala planetaria una misma conciencia antropológica, ecológica, cívica y espiritual.

##### 5. Enfrentar las incertidumbres

Ninguna sociedad humana, ninguna forma de vida cultural es eterna, o dicho de otro modo, es perpetuamente idéntica a sí misma. Las culturas que permanecen estables demasiado tiempo, aisladas, suelen fenecer; en tanto que las que interactúan con otras se enriquecen y se adaptan a los cambios, sobreviven, al igual que los propios organismos vivos sobreviven si son capaces de generar una respuesta adaptativa a su condición ambiental.

Si revisamos la historia de la humanidad, todas las sociedades han querido o esperado la perpetuación de sus modelos. Sin embargo, todos los imperios se disolvieron, dejando eso sí, su impronta en el porvenir. Dice Morín: “La historia humana ha sido y sigue siendo una aventura desconocida”. La historia es impredecible porque es fruto de continuos desvíos, de acontecimientos inesperados en su calidad y cantidad. Así que es importante conocer lo que somos y hemos sido, pero

también es importante aprender en función de los cambios; ya que lo que fue un día no será. El ser es eterno devenir, como dijo en su momento Heráclito.

La educación demanda hacer suyo este principio de incertidumbre, igualmente válido para la evolución social y biológica. Todo cambio es fruto de una mutación, a veces que obedece en gran medida al azar o a factores impredecibles, para los cuales no parecemos estar nunca preparados. Dice Morín (1998) la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres vinculadas al conocimiento: incertidumbre cerebro-mental, la incertidumbre lógica, la incertidumbre racional y la psicológica. Es oportuno señalar que la incertidumbre no se refiere únicamente al futuro, sino también el propio conocimiento, a su validez, a nuestra propia toma de decisiones y a las consecuencias de las acciones que emprendemos. Por tal razón cuanto más pronto un individuo emprende una acción, sea cual fuere, ésta empieza en una especie de ejercicio para escapar de sus intenciones. Es así entonces que dicha acción entra en un universo de interacciones y finalmente es el entorno el que se apodera de ella en uno u otro sentido, pudiendo contrariar la intención inicial. Esto es lo que el autor denomina en todo caso y en términos de una *ecología de la acción*.

## 6. Enseñar la comprensión

Según Morín, en la actualidad la comprensión se ve permanentemente amenazada por varios obstáculos que constituyen problemas o ruidos en la comunicación, por las actitudes de las personas, entre ellas la indiferencia y egocentrismo, o de las sociedades: etnocentrismo o socio centrismo. La incompreensión se manifiesta, pues, en actitudes como reducir el ser humano, sobre todo cuando es de otro grupo con el que no nos sentimos identificados, a una de sus cualidades, olvidando su condición múltiple y compleja.

Al igual que ha habido avances en la comprensión, a menudo los avances de la incompreensión parecen mayores; ya que, pese a estar permanentemente

comunicándonos, comunicación no siempre implica comprensión. Por lo cual enseñar la comprensión se ha tornado una necesidad vital para los seres humanos, para que la gran disponibilidad y amplitud de los medios nos permita llegar a efectivos y mejores fines comunicativos, o al principal fin de la comunicación, que es establecer una interacción empática con el otro.

En tal sentido, en el ámbito educativo, se tiene que abordar la comprensión de manera tal que se produzca la comprensión individual (interpersonal e intergrupala) y social, la comprensión a escala planetaria, entre las sociedades que conforman el orbe. Morín considera que la comprensión se puede mejorar mediante: a) la apertura empática hacia los demás y b) la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes, que no atenten contra la dignidad humana.

La verdadera comprensión sólo es posible en sociedades democráticas, donde se produzca la comunicación en un diálogo entre iguales. Por eso, la educación del futuro deberá asumir un compromiso con la democracia, porque no existe una comprensión a escala planetaria entre pueblos y culturas, o entre individuos, más que en el marco de igualdad, donde ninguno imponga su palabra o su forma de ser, sino que todo surja del consenso.

## 7. La ética del género humano

Dice Morín: “una ética necesariamente humana, es decir una antropo-ética, debe considerarse como una ética del bucle individuo-sociedad-especie, de donde surgen nuestra conciencia y nuestro espíritu propiamente humanos”. Esto tiene una serie de implicaciones, a saber: asumir la condición humana y el destino humano, realizar la humanidad dentro de cada uno, humanizar la humanidad, lograr la unidad dentro de la diversidad, desarrollar la ética de la solidaridad y de la comprensión, entre otras cuestiones.

Si la educación forma a personas, a seres humanos, su primer deber es enseñarles a ser humanos, a mostrarse humanos ante los demás. No obstante las diferencias que puede haber y los relativismos en materia de valores, es decir, además de las éticas particulares, Morín considera, en concordancia con el principio de la identidad terrenal, debe existir una ética válida para todo el género humano, que es una exigencia de nuestro tiempo.

Particularmente, en el bucle individuo-sociedad Morín(2003), dice que surge el deber ético de enseñar democracia y lo que ella implica: consensos y aceptación de reglas democráticas, pero también diversidades y antagonismos, es decir, democracia no significa supresión absoluta de las diferencias, y tampoco dictadura de la mayoría. Por otra parte, en el bucle individuo–especie, Morín señala la necesidad de enseñar la ciudadanía terrestre, como se dijo anteriormente.

### **Modernidad y Postmodernidad. Convergencia de Intereses en Espacios Productivos Concertados de Intereses Cognitivos**

El panorama socio-económico de las últimas décadas puede abordarse desde diversas posiciones teóricas e ideológicas sin embargo para efectos de esta disertación se consideran dos paradigmas aparentemente desvinculados en los postulados Modernidad y Postmodernidad , pero que a su vez se encuentran emparentados por la razón que les otorga el origen y soporte, que no es más que un intento por privilegiar en ellos un acercamiento a la realidad para una posterior forma de analizar, organizar, definir, e interpretar dicha realidad lo que acoge y propende en ellos, el ideal de progreso, desarrollo, evolución e impulso a la ciencia y la tecnología, en función del eje articulador de todos los procesos sociales la humanidad entendida como una entidad planetaria y biosférica.

Los planteamientos esbozados conduce a la reflexión de los enfoques que se han convertido en la piedra angular para abordar la educación superior; Ahora bien si

se toma en consideración lo expuesto en la Ley de Universidades, en el TITULO I de las Disposiciones Fundamentales, artículo 3- Las Universidades deben realizar una función rectora de la educación, la cultura y la ciencia... En esta disposición resulta claramente observable la relevancia y protagonismo otorgado al cientifismo y por consiguiente al problema de producción del conocimiento y por ende de hacer ciencia que deben encarar las diversas instituciones de educación superior en el País.

Las ciencias según el paradigma que se asuma para lograr explicaciones parece dicotimizarse en sus elementos caracterizadores, en este sentido las ciencias enmarcadas en la orientación tradicional del conocimiento, que se ha denominado modelo especular y cuya idea central expresa que fuera de cada ser humano existe una realidad totalmente, hecha, acabada, plenamente externa y objetiva y que dicha objetividad en el más estricto sentido positivista consistiría en la manera como la estructura cognoscitiva puede reflejar y representar esa realidad, en consecuencia ser objetivo de esta forma, es copiar bien la realidad exterior sin deformarla, y en consecuencia la verdad consistiría en la fidelidad o correspondencia de la imagen interior que posee el ser humano respecto con la realidad que representa. El positivismo en un afán por alcanzar la objetividad es uni-metódico es decir el método científico constituye la única vía para obtener conocimientos capaces de cumplir con los elementos caracterizadores de la ciencia es decir, al modelo de acción para la búsqueda del conocimiento.

Este modelo es el que ha sido adoptado por los autores de orientación positivista. Para lograr plena objetividad, absoluta certeza y una verdad incuestionable, los positivistas de los últimos tiempos aunado a otros, tratando de establecer un origen sensorial para todos los conocimientos susceptibles u objeto de comprobación, crearon el aforismo: nada se da en el intelecto que antes no haya estado en los sentidos.

De esta manera los positivistas han logrado una división en lo que es sujeto y objeto de estudio, basado en la lógica formal, la racionalidad sistematiza una fórmula para producir conocimientos hiper-fragmentados y especializados. Siendo así entonces se puede inferir y explicitar que todo discurso científico o para ser considerado; luego, obedecerá a una racionalidad formal. A partir de estos planteamientos esbozados de manera muy somera los positivistas a través de sus lógicos planteamientos, consideraban que solo las sensaciones o experiencias sensibles eran un fenómeno adecuado para la investigación científica, solo verificable empíricamente sería aceptado en el cuerpo de la ciencia, la única y verdadera realidad verificable, sería la causa y efecto; la explicación de las realidades complejas se haría identificando los componentes: partículas, genes reflejos, impulsos entre otros y según el caso; los términos fundamentales de la ciencia debían representar entidades concretas, tangibles, mensurables, verificables, de lo contrario serian desechados por ser palabras sin sentido; las realidades inobservables habría que definir las operacionalmente para poderlas medir.

En este orden de ideas el hilo discursivo se orienta entonces a precisar que la postmodernidad supone una confrontación a la trascendencia y ahistoricidad de las categorías fundacionales del pensamiento moderno: la razón, el sujeto, la totalidad y el progreso. La condición postmoderna, recusa esas grandes narrativas Lyotard (1984) y rechaza la idea de una razón universal como fundamento para dirimir las cuestiones humanas, según lo expuesto por Hargreaves(1996):

La postura teórica postmoderna supone negar la existencia de un conocimiento fundamental sobre la base de que no existe una realidad social cognoscible más allá de los signos del lenguaje, la imagen y el discurso. En consecuencia no puede existir acuerdo preestablecido sobre las maneras de comprender cosas que llamamos sistemas sociales, o incluso otras identidades humanas, porque también ellas carecen de una esencia interior más allá del lenguaje, la imagen y el discurso. (p. 65).

El pensamiento postmoderno entonces es una constelación compleja en la que se combina una serie de afirmaciones sobre la inexistencia de un fundamento racional definitivo, la discontinuidad y la ausencia de sentido de la historia, el desvanecimiento de los grandes relatos y la apertura a la pluralidad y la incertidumbre Pérez, (1998). De manera que sobre las grandes verdades del pensamiento moderno se comienza a imponer una forma de pensamiento asociado a la certeza mínima, la negación de lo absoluto o el absoluto de la relatividad, en concordancia lo expuesto por (ob.cit).

La verdad, la realidad y la razón son construcciones sociales relativas y contingentes, son versiones, tal vez privilegiadas por los grupos de poder, de una fluida y cambiante realidad plural tal y como es representada e interpretada por diferentes perspectivas y “voces” más o menos dominantes o marginales. (p. 24).

La posmodernidad se refiere, por lo tanto, al agotamiento de los principios de la modernidad. En el plano epistemológico, ese agotamiento ha supuesto, según algunos autores, la imposibilidad de legitimar los saberes disciplinares como las formas superiores y más racionales de conocimiento.

Otro aspecto epistemológico importante en el pensamiento postmoderno es su consideración del lenguaje. El lenguaje ya no es un instrumento neutro que se utiliza para aprehender la realidad externa del sujeto, sino que es él mismo el que conforma esa realidad. Los sujetos son constituidos por el lenguaje usado para describirlos, y no al revés, el lenguaje está incrustado en el sujeto y no en el objeto percibido.

En la actualidad son muchas las tesis introducidas por el pensamiento postmoderno, significando un desafío a las bases filosóficas y epistemológicas de las ciencias sociales y humanas, Bentz y Shapiro (1998), señalan algunos elementos que forman parte del desafío:

- Existe confusión y conflicto acerca de lo que constituye un conocimiento válido y qué características debe tener.
- Existe conflicto acerca del valor y propósito del conocimiento ¿conocimiento para qué? ¿conocimiento para quién?
- Existe desacuerdo acerca de si el conocimiento es descubierto o socialmente construido y sujeto a deconstrucción.
- Existe desacuerdo sobre si el conocimiento debe ser de construido, es decir, desmontado, de manera que revele sus limitaciones, asunciones, sesgos y condiciones históricas.
- Existe desacuerdo sobre si la verdad y la objetividad son posibles, y si lo son, cuáles, son sus límites.

El postmodernismo refleja la actual decadencia de los “absolutos” y un cuestionamiento de la creencia de que seguir el método correcto garantiza resultados verdaderos. Esta postura no significa una anti ciencia, sino que pone el énfasis en la necesidad de que la ciencia sea autor reflexiva en relación a sus propias limitaciones.

### **Aproximaciones sobre el Modelo de Desarrollo Endógeno y la Educación ¿Paradigma Emergente? O ¿Acción Social?**

El desarrollo endógeno constituye quizás el más importante paradigma emergente en la realidad actual de Venezuela. Este paradigma, como cualquier otro, pudiera quizás asegurarse en un sentido Kantiano: una idea reguladora que requiere de una interpretación concreta.

El desarrollo endógeno en su más reciente conceptualización apunta a la consideración del desarrollo humano en cuanto proceso incluyente, conectivo,

equitativo, prudente y seguro. Se entiende entonces que la inclusividad implica lograr un desarrollo humano en el tiempo y en el espacio. La colectividad propende a la consideración de la interdependencia de lo ecológico, económico y lo social. La equidad encuentra fundamentos en la condición de una justicia intergeneracional al considerar que la sostenibilidad es satisfacción de las necesidades actuales sin comprometer la posibilidad de satisfacción de necesidades a las generaciones futuras.

De acuerdo con estos elementos señalados el desarrollo endógeno no es tal, ni es posible alcanzarlo, sino se potencia el desarrollo humano y con ello las formas de participación y acción social que permitan la cooperación, el aprovechamiento y la intensificación de esfuerzos centrados en la visión de la realidad (ser) y la deseable (estar) para lograr activar las potencialidades internas de las comunidades.

Actualmente, aunque muchos elementos del discurso político dirigen sus objetivos y muchos de sus mecanismos legales a promover la participación activa de sus miembros en las diversas esferas sociales. Sin embargo resulta cuesta arriba pensar que la participación surja espontáneamente si los mecanismos de la educación no apuntan en ese sentido y trasciendan las barreras del mero discurso teórico.

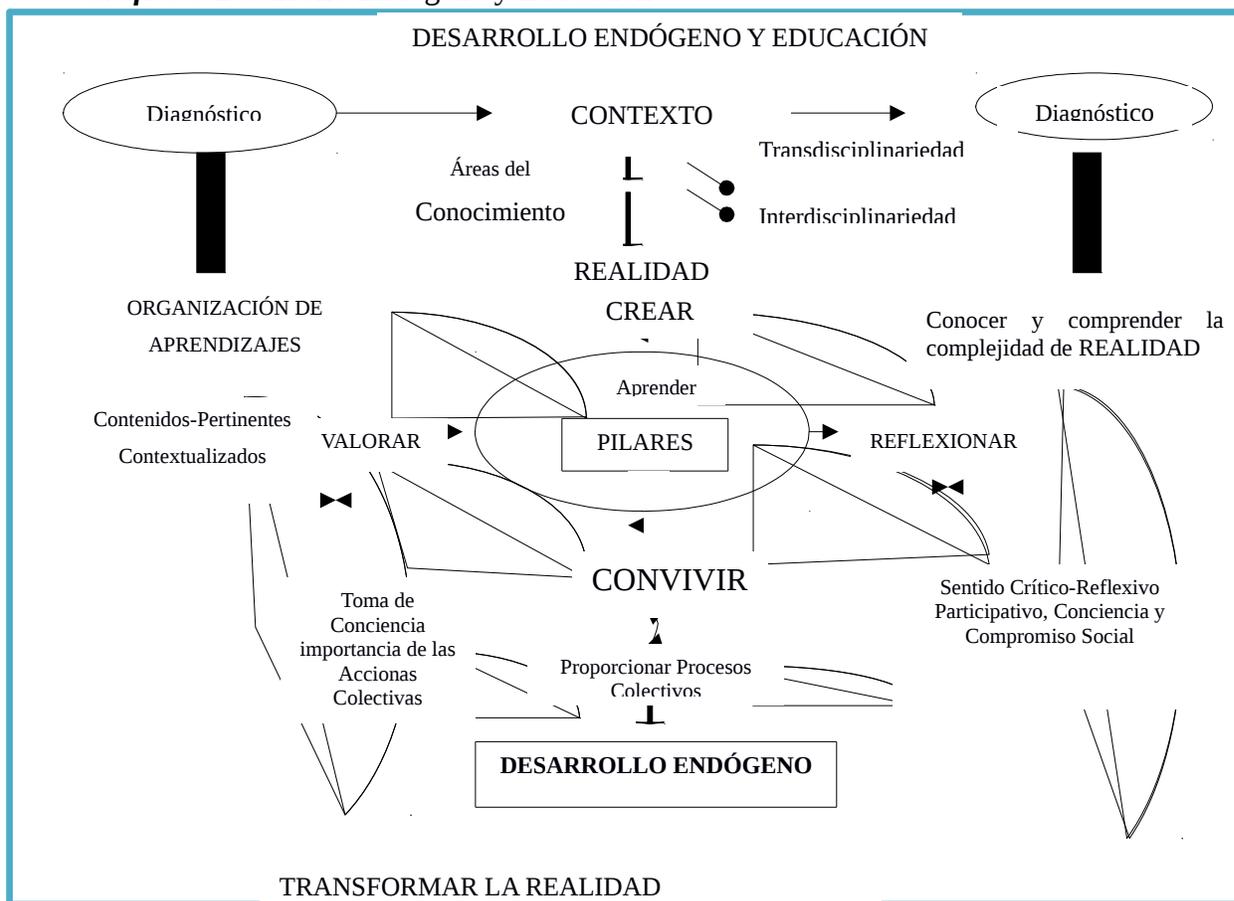
En el marco de este contexto, resulta imposible hablar de transformación en el orden social, político y económico de espaldas a la educación. Desde sus orígenes la educación se enmarca en dos funciones fundamentales. La primera función consiste en la reproducción y difusión de ideas y valores cónsonos con el modelo de sociedad que se quiere establecer y la segunda función cuya orientación responde a lograr la capacitación de la fuerza de trabajo según los requerimientos de la sociedad y del mercado laboral.

La educación, en consecuencia se devela fenómeno colectivo y con una profunda connotación política, ya que la educación ha estado siempre enmarcada con el modelo de sociedad que se quiera construir o manejar. El modelo actual de

sociedad se orienta a ser democrática, participativa, protagónica, multiétnica y pluricultural dentro del marco de un Estado de justicia. En consecuencia este modelo de sociedad requiere un modelo o ideal educativo.

La concepción holista del ser humano en desarrollo conlleva a considerar la educación como un continuo humano localizado, que atiende los procesos de enseñanza-aprendizaje, que son unidad compleja de naturaleza humana total e integral, correspondiendo sus niveles y modalidades al desarrollo propio de la edad en su estado físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, en períodos sucesivos donde cada uno engloba al anterior. Esta condición de integralidad y progresividad permitirá articular de manera coherente los diversos ejes integradores.

**Gráfico 5** Desarrollo Endógeno y Educación



**f uente:** Torrealba, K (20012)

La educación para el desarrollo endógeno se fundamenta en una visión profundamente humanista, cuyo propósito consiste en formar desde una perspectiva integral al ser humano. Hoy en día es indiscutible que la educación y el desarrollo en su modalidad endógena están estrechamente vinculados por la interdependencia entre las categorías manifiestas en los diversos enfoques respecto al tema.

La educación se concibe como un continuo humano donde los valores y los principios otorgan especificidad a las prácticas educativas. En la idea de lo endógeno hay una concepción de mundo. Una educación para el desarrollo endógeno es una educación para la alteridad y la integralidad humana entendiendo en estos conceptos una comprensión integral del ser humano que en la unicidad, la unidad y la universalidad manifiesta una condición integral en sus dimensiones biofisiológica, intelectual, volitiva y trascendente.

Los supuestos implícitos anteriormente condicionan el hecho educativo, que es una política de Estado para lograr la refundación de la nación, donde las prácticas educativas forman parte de un sistema de concepciones y valores culturales que coadyuvan a que determinadas propuestas alcancen el éxito cuando estas sintonizan con las necesidades educativas. Por tal razón el pensamiento sobre desarrollo endógeno se constituye en una necesidad metodológica e interdisciplinaria cuya finalidad consiste en integrar todos los actores del proceso educativo, quienes a partir de la realidad generarán diversas acciones tendientes a la contribución del desarrollo endógeno local, regional con visión nacional.

Un aspecto fundamental a considerar en la incorporación del desarrollo endógeno dentro del currículo, es la relación educación-trabajo como una estrategia de enseñanza que permita vincular la teoría con la práctica, la escuela con el proyecto de vida de los jóvenes con la producción y el trabajo social en consonancia con la comunidad y contribuyendo así al desarrollo de un nuevo orden eco-social. la

formación de este nuevo orden requiere la incorporación de otros tipos de contenidos curriculares, apoyados en modalidades transversales que provienen del denominado paradigma de la complejidad que revisa y actualiza la visión sistémica del mundo a través de una nueva perspectiva de la realidad: la complementariedad y la apuesta por una concepción interdisciplinaria, transdisciplinaria o metadisciplinaria, que implique una perspectiva de integración de acuerdo con unos principios de interdisciplinariedad, transversalidad e interculturalidad posibilitando así que el educando se prepare y vincule con la sociedad y el trabajo.

**Cuadro 5** Matriz de Fundamentos – Teóricos sobre el Desarrollo

Desarrollo	Autor	MARIA JOSEFINA MAS HERRERA	JÜNGER HABERMAS
SUPUESTOS ONTOLÓGICOS		Realidad Única y Existencial. Multidimensional Complejidad del Ser	Realidad Compleja Multidimensional
SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS		Principio de interconexión Devenir de la humanidad	Principio de interdependencia Devenir socio – histórico
SUPUESTOS METODOLÓGICOS		Investigación Acción Reflexión Permanente. Organización Comunitaria	Filosofía Hermenéutica Crítica Reflexiva Interacción Intersubjetiva
FINALIDAD		Desarrollo humano Cambio Social Transformación de la realidad Sustentibilidad y sostenibilidad	Evolución Humana Emancipación del ser humano Transformación social Conservación de la especie humana
VALORES		Participación Equidad Justicia Social	Participación Social y Política. Autonomía Recíproca Igualdad Social

**Fuente:** Torrealba, K (2012)

Es preciso señalar que en la matriz se intentó desplegar algunos vínculos conceptuales tratados en la información precedente, respecto a los planteamientos teóricos expuestos por Mas y Habermas, sobre el carácter del desarrollo vinculado a la transformación social. En la matriz se evidencian una multiplicidad de aspectos convergentes respecto a sus supuestos teóricos establecidos y que permiten tener un marco de referencia en cuanto a que el desarrollo constituye un profundo y marcado

proceso socio-histórico, cuya dinámica transformadora, revolucionaria y compleja incide en los diversos ámbitos de actuación e interacción humana.

El desarrollo encuentra muchos de sus fundamentos en los enfoques que revalorizan la condición del ser humano, que son la vía para alcanzar una vida plena a través de la participación activa, la equidad y la justicia social como idea máxima de una ideología enmarcada en la crítica reflexiva y permanente de la dinámica social, y también son la alternativa para aniquilar las prácticas sociales que establecen vínculos discontinuos y diferenciadores en los miembros u actores, coparticipes de una sociedad

## Vto. MOMENTO

### HALLAZGOS TEORICOS EMERGENTES

*Lo pasado es uno, lo por venir múltiple  
Lo pasado pertenece a la memoria  
Lo por venir a la imaginación y a la voluntad.  
Pierre Masse*

A objeto de comprender la dinámica de la praxis educativa en el contexto del aula universitaria como lugar de encuentro, se desarrolló un análisis, donde en primer lugar se busca comprender e interpretar los principios normativos en el marco de las leyes que la rigen en el ámbito particular de la educación superior o universitaria en Venezuela; y en segundo lugar, desde lo subjetivo e intersubjetivo, esto es, desde su funcionalidad y discursividad en la realidad.

#### **Praxis Heurística-Estrategia de Interacción con la Evidencia**

Para una mayor comprensión del proceso investigativo se considera pertinente establecer las diferentes dimensiones que abarcará la investigación para lograr los objetivos planteados.

En el contexto de la Educación Universitaria, se presenta un conjunto de relaciones independientes comunicativas y reciprocas entre el facilitador del Aprendizaje y Quién o Quiénes concurren a construir significados (aprendizajes), estas relaciones permitieron el abordaje de la multidimensionalidad, multicausalidad y complejidad del hecho educativo a partir de la emergencia de las mismas, a continuación se describen:

En primer lugar la **Dimensión Ontológica**, en cuanto la misma denota una condición existencial del ser humano, por consiguiente convirtiéndose así en horizonte de realidad.

**Dimensión Antropológica:** el principio de toda relacionalidad humana es decir el Hombre constituye el centro y eje articulador del hecho educativo posibilitando así el encuentro con otros en términos de una reciprocidad.

**Dimensión Sociológica** por cuanto todo proceso educativo implica una profunda connotación social, y el obviarla demostraría visos de incompletud. Tomando por punto de partida los planteamientos expuestos por Heidegger en el que afirma desde una posición ontológica que el hombre es siempre un ser que tiene que llegar a ser con otros en el mundo. Es a partir de esta concepción que se advierte el Objeto y Dimensiones de la intención investigativa donde se propenda a la Intersubjetividad y su estructura Relacional – Dialógica en el contexto de la Educación Superior-Universitaria, respecto al arte de enseñar en el aula universitaria.

**Grafico 6** Asunciones Epistémicas Dimensionales



**Fuente:** Torrealba, K (2012)

Ahora bien, aunado a esta triada dimensional (Onto – Antropo - Sociológica) versátil e impregnada de retroactividades e interconexiones complejas se prefiguró el sentido del hacer investigativo a partir del surgimiento de una **Dimensión Epistemológica** que permitió fijar posición respecto al fenómeno en estudio, lo que permeaba inexorablemente asumir comprensiones desde una perspectiva interpretativa, amplia multidimensional y compleja. La intersubjetividad emerge como un concepto funcional que pudo interpretarse a la luz de diversas elaboraciones significacionales e intelectuales en el marco del contexto investigativo

**Dimensión Metodológica**, en la que fue asumido el enfoque fenomenológico y hermenéutico como instancias aproximativas, que permitieron enfatizar la necesidad de comprender, identificando elementos significativos y sentidos que posibilitaron la interpretación de la intersubjetividad e intersubjetivo, como procesos de construcción y reconstrucción permanente del hecho educativo y realidad social en la enseñanza universitaria, respectivamente.

Lo que por ende permitió desde la hermenéutica interpretación, entendimiento y generación de construcción de nuevos significados compartidos sobre el contexto intersubjetivo de la educación universitaria, todo esto fue emergiendo a partir de un complejo dialógico en el que se asumió la complementariedad del discurso para integrar de forma sinérgica existencia y trascendencia. Para ello se prefiguraron una serie de fases para el abordaje investigativo:

### ***COMPONENTE I***

Correspondió a un carácter exploratorio desde la perspectiva teórica cuya orientación intentó la recolección y revisión de evidencias del corpus textual y fuentes documentales concretas que guardaban vinculación con el objeto de estudio.

Cabe destacar que para efectos de esta fase investigativa se utilizó la denominación de unidad de estudio. En referencia a esto, plantea Hurtado (1998) que:

Se entiende por unidad de estudio al contexto, ser o entidad poseedora de la característica, evento, cualidad o variable, que se desea estudiar y a través de la cual se puede dar una respuesta completa a la interrogante de la investigación. La unidad de estudio puede ser una persona, objeto, grupo, una institución un libro, un documento. (p. 141).

La revisión documental y el arqueo bibliográfico realizados en la primera fase investigativa permitieron abarcar los diversos campos observacionales identificados con los números uno (1) y dos (2). Aunado a lo anteriormente expuesto durante esta fase, se obtuvieron los elementos, rasgos y criterios para la construcción de los filtros epistemológicos para el análisis de los elementos normativos desde su funcionalidad en la praxis educativa. (Ver Tabla 7). De la misma manera posterior a la construcción de dicho filtro se arguyó de manera directa al análisis de contenido. Consecuentemente una vez estructuradas las categorías de análisis para la determinación de las entrevistas en profundidad, susceptibles de aplicación a los actores sociales (informantes claves) en este contexto investigativo.

## ***COMPONENTE II***

Durante esta fase, la investigación, se enmarcó en unos niveles de mayor complejidad, trascendiendo de la indagación exploratoria a una de naturaleza empírica. A partir de una posición que fusionó e integró los diversos referentes significacionales a modo de constructos convertidos en los hallazgos producto de los elementos empíricos; donde se profundizó en los nexos de las categorías del fenómeno llegando hasta niveles de profundización cualitativa desde la fenomenología y hermenéutica, construyendo así en base a lo emergente una triada

epistémica (Husserl-Heidegger-Habermas) que se tradujo en derivación teórica. Para dicho abordaje se asumieron los siguientes escenarios:

El primer escenario consistió en la **SISTEMATIZACIÓN** en donde se logro establecer, el vínculo relacional de las construcciones conceptuales, unidades de significado (conocimientos). En la praxis heurística, la sistematización significó la ordenación del material significacional - cognoscitivo disponible en un todo coherente. Para ello, en primer lugar fue necesaria una codificación del material. (ver tabla 6)

**Tabla 6** Codificación de Material

<b>Dimensiones de análisis</b>	<b>Categoría de análisis</b>	<b>Codificación</b>
Ontológica	Ser humano	SH
Gnoseológica	Construcción del conocimiento	CC
Epistemológica	Concepción teórica de la educación	CTE
Nomotética	Referido al ámbito de aplicación y alcance de las leyes, y a las leyes o normas en general	AAL
Axiológica	Principios y valores (lo normativo)	PVL
Filosófica	Fundamentos	FF
Teleológica	Finalidad de la educación	FE

Praxiológica	Actores sociales, funcionamiento, praxis	ASFP
--------------	--	------

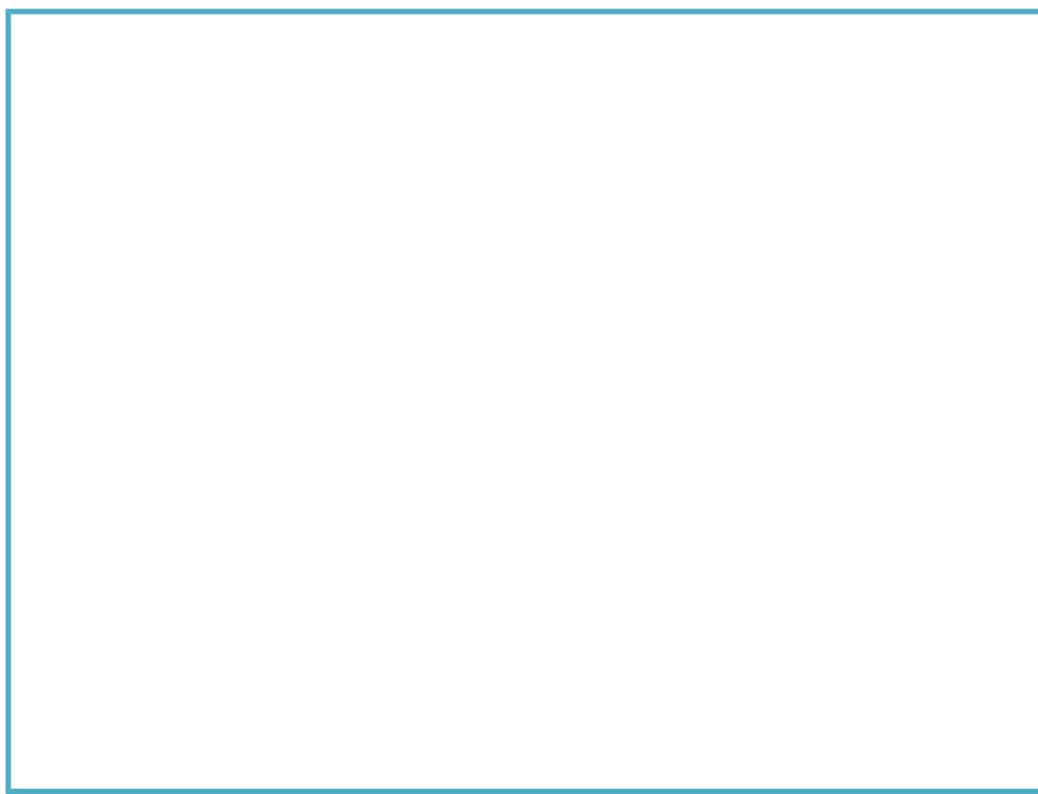
**Fuente:** Torrealba, K (2012)

Luego, a partir de estas dimensiones, en cada caso particular se generó con los corpus textuales tanto los documentales (leyes, visión, misión) en correspondencia con las entrevistas, un Filtro epistemológico (1) para ir registrando progresivamente la emergencia de las referidas categorías de análisis:

**Tabla 7** Filtro epistemológico 1

Contenido	Ontológico	Gnoseológico	Axiológico	Epistemológico	Nomotético	Filosofico	Teleológico	Praxiológico

Estas dimensiones, como ya se señaló antes, fueron producto de la configuración de un proceso, es decir, se fueron contemplando (emergieron) en la medida que se interactuó con el fenómeno o realidad de estudio, producto de la observación participante y revisión de los escenarios o campos observacionales, de modo que no tienen visos apriorísticos, menos aún deductivos.



*Fuente:* Torrealba, K (2012)

El segundo escenario se correspondió con la **DECONSTRUCCIÓN** es decir metafóricamente hablando se trató de “desmontar” comprensivamente los elementos constitutivos de las unidades significacionales, de las estructuras conceptuales o construcciones intelectuales, con la implicación análoga de generar nuevas interpretaciones.

El tercer escenario derivación teórica denominado **TEORIZACIÓN** el cual consistió primordialmente en la organización epistémica de los significados (interpretaciones) en una red de relaciones emergentes entre las partes constituyentes del todo; a través de la interpretación se fue otorgando la determinación de nuevos significados a la luz de nuevas explicaciones y comprensiones.

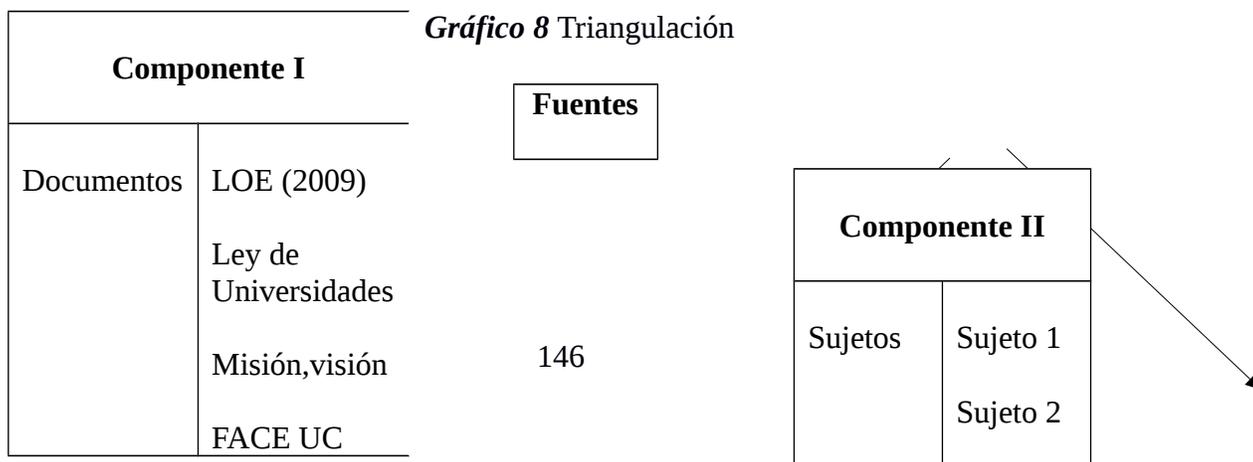
Con respecto a las técnicas de categorización, en el proceso de análisis cualitativo de las evidencias se usaron las dos estrategias básicas que Stake (1999) refiere para este momento de la investigación:

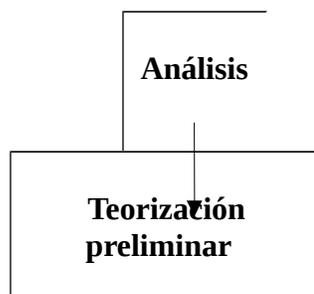
Los investigadores utilizan dos estrategias para alcanzar los significados de los casos: la interpretación directa de los ejemplos individuales, y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjuntos o clases... el investigador

secuencia la acción, categoriza las propiedades, y hace recuentos para sumarlos de forma intuitiva.(p.69)

Una vez categorizadas las informaciones, se procedió a la triangulación, proceso en el cual se contrastaron las construcciones de los diferentes escenarios y fases del estudio. Para Bisquerra (1989), la triangulación puede entenderse como un proceso amplio, el cual abarca varios tipos básicos y combinaciones entre ellos:

Triangulación de datos (o también de fuentes): se recogen informaciones de diferentes sujetos o de diferentes tipos de fuentes (personas, documentos). También puede haber, al respecto, una variabilidad temporal (recoger informaciones en fuentes de diferente época), espacial (de diferentes lugares), entre otras. Triangulación de investigadores (o también de análisis): se utilizan diversos observadores para recoger una misma información; y contrastan sus diferentes visiones construidas sobre el mismo proceso. Puede ser de análisis solamente. Si a partir de la misma información se hacen inferencias e inducciones por parte de diversos sujetos que coadyuvan o co participan del proceso. Triangulación teórica: se trabaja sobre la base de diversas teorías, o con la interpretación de las informaciones desde una construcción teórica sincrética, cuanto más diversa, más complementaria. Triangulación metodológica: se aplican distintos métodos (técnicas e instrumentos) y se contrastan los resultados para analizar las coincidencias y divergencias. Tal como se expresa en el siguiente gráfico se explicitaron las fuentes y los diversos componentes utilizados para realizar la triangulación. (p.265)





*Fuente:* Torrealba, K

(2012)

En mayor medida, se desarrolló en el estudio una triangulación de datos o informaciones y también de fuentes, en las dos vertientes, donde se trabajó sobre diversas fuentes (documentos, personas) y con varios sujetos.

### ***COMPONENTE III***

Denominado **Derivación-Teorización** consistió en la organización epistémica, en una nueva red de relaciones y significados entre las partes constituyentes del todo a través de las interpretaciones que permitieron la emergencia de nuevas relaciones y significados contextualizados y articulados para la comprensión del fenómeno en estudio en correspondencia con la concatenación de elementos y redes significacionales para una dialógisis holopraxiológica.

### **COMPONENTE I: Hallazgos Producto de la Revisión Documental**

*Ámbito normativo*

En el contexto de la educación universitaria en Venezuela, los instrumentos legales respectivos, son la Ley Orgánica de Educación (2009), a partir de la cual se establece el **telos** en un sentido general, y la Ley de Universidades (1970). Aunque ambos instrumentos difieren parcialmente en sus visiones, tal como se observará luego, ya que fueron concebidos en el marco de realidades distintas.

*Ley Orgánica de Educación (2009)*

La nueva Ley Orgánica de Educación (2009) de Venezuela, aparece promulgada en el contexto de una serie de cambios y transformaciones propuestos en el marco de una nueva visión de Estado de quienes ejercen en la actualidad las funciones de gobierno. En tal sentido, prevalece la visión de la educación como función indeclinable del Estado (Estado docente) y como un instrumento para el desarrollo social. La Ley Orgánica de Educación (2009) contiene 50 artículos, organizados en seis capítulos, de los cuales se tomarán en cuenta aquellos que se refieren a la educación universitaria, en primer lugar, y al carácter intersubjetivo del hecho educativo, en concordancia con las intencionalidades propuestas para la investigación.

**Tabla 8** Artículos

<b>Artículos</b>	<b>Ámbito</b>
Art 1.	<i>Objeto de la Ley</i>
Art 3.	<i>Principios y valores rectores de la educación</i>
Art 4.	<i>Educación y cultura</i>
Art 13.	<i>Principios de la responsabilidad social y la solidaridad</i>
Art 14.	<i>La educación (definición)</i>
Art 32	<i>La educación universitaria</i>
Art 33.	<i>Principios rectores de la educación universitaria</i>
Art 34	<i>El principio de autonomía</i>
Art 36	<i>Libertad de cátedra</i>

**Fuente:** Torrealba, K (2012)

**Tabla 9** Artículo 1



En este orden de ideas, la Ley Orgánica de Educación forma parte de un conjunto de Leyes, las cuales a su vez están supeditadas a la norma mayor, que es la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Es interesante destacar que el primer artículo de la Ley Orgánica de Educación comienza no por definir el objeto de la Ley sino por definirse a sí misma; esto revela el carácter o, más bien, el interés preeminente de la norma por sobre el objeto o sobre la relación entre los sujetos en la praxis.

Dicho de otra manera, y en el marco de las intencionalidades del estudio: la Ley Orgánica de Educación revela una concepción de la educación como hecho normado, no una visión de la educación como práctica que se construye desde los sujetos, con base en su dialogicidad; menos aún, entendiendo la educación como proceso o fenómenos. Esto concuerda con un marco general de políticas que son generadas desde un Estado fuerte y hacia un Estado fuerte, es decir, un conjunto de acciones con las cuales el Estado acentúa su papel protagónico.

**Tabla 10** Artículo 3

Contenido	Axiológico	Epistemológico
La presente Ley establece como <u>principios</u> de la educación, la <u>democracia</u> participativa y protagónica, la responsabilidad social, la <u>igualdad</u> entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la <u>independencia</u> , la <u>libertad y la emancipación</u> , la <u>valoración y defensa de la soberanía</u> , la <u>formación en una cultura para la paz</u> , la <u>justicia social</u> , el <u>respeto a los derechos humanos</u> , la <u>práctica de la equidad y la inclusión</u> ; la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional,	Principios Democracia  Igualdad  Independencia Libertad Soberanía Paz, justicia social, derechos Equidad, inclusión  Identidad	

<p>la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña. Se consideran como valores fundamentales: el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos. Igualmente se establece que la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural, y plurilingüe.</p>	<p>Integración Valores fundamentales</p>	<p>Concepción de la educación</p>
---	--	-----------------------------------

*Fuente:* Torrealba, K (2012)

### **Hermenéusis Implicada. Interpretación**

En el artículo 3 de la nueva Ley Orgánica de Educación (2009) prevalece lo axiológico, como un marco general de orientaciones hacia las cuales deben ser reguladas las acciones en la práctica, orientaciones o principios que, por supuesto, concuerdan con lo establecido en la Constitución. Aunque estas orientaciones o lineamientos se puede decir que también tienen un alcance ontológico, pues apuntan hacia el ser del hecho educativo.

Particularmente, los principios orientadores de la educación establecidos en esta Ley, se enmarcan en una visión de la educación como espacio de formación de ciudadanos para la vida en democracia, ya que todos los conceptos emitidos apuntan a ello: democracia, igualdad, independencia, libertad, soberanía, paz, justicia social, derechos, equidad, inclusión, identidad, integración.

Del mismo modo, los valores (fraternidad, convivencia, solidaridad, corresponsabilidad, cooperación, tolerancia y bien común, valoración social del trabajo, respeto a la diversidad) están permeados de esa visión de lo social, que junto con lo institucional (el Estado como institución) marcan el carácter general de la Ley. En contraste, no se alude a formación intelectual, al conocimiento o a la formación para el trabajo.

Por último, en el artículo 3, se enuncian una serie de rasgos de la educación que se asume deben caracterizarla en su práctica: pública, social, obligatoria, gratuita, de calidad, carácter laico, integral, permanente, pertinencia, creativa, artística, innovadora, crítica, entre otros. Este enunciado también tiene un alcance ontológico.

**Tabla 11** Artículo 4

Contenido	Teleológico	Nomotético	Epistemológico	Axiológico
<p><u>La educación como derecho humano y deber social fundamental orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinadas, constituye el eje central en la creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores culturales, invenciones, expresiones, representaciones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad.</u></p> <p>El Estado asume la educación como <u>proceso esencial para promover, fortalecer y difundir los</u></p>	<p>Desarrollo como fin</p> <p>Transformación de la realidad</p>	<p>Educación como derecho y deber</p>	<p>Educación como eje de la cultura</p> <p>Educación como eje de la cultura</p>	<p>Valores culturales</p>

valores culturales de la venezolanidad.				
---	--	--	--	--

*Fuente:* Torrealba, K (2012)

### **Hermenéusis Implicada. Interpretación**

Luego de comenzar por definir los principios y normas de funcionamiento, en mayor grado, y en menor medida el ser y características del hecho educativo, en el artículo 4 de la Ley Orgánica de Educación (2009), se enuncian los fines, es decir, lo teleológico, además de volver a lo normativo (o más bien al *nomos*), al definir la educación como deber y derecho.

Estos fines se refieren a tres aspectos particulares:

- Desarrollo del potencial creativo de cada ser humano; por primera vez en la ley se enuncia una finalidad desde un punto de vista que responda a una necesidad individual o personal.
- Creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores culturales; la educación es entendida como el espacio para conocer, reproducir, mantener o perpetuar la cultura; promover, fortalecer y difundir los valores culturales de la venezolanidad; no se trata de valores culturales generales sino valores culturales de la venezolanidad, o de lo que desde el Estado se considere como tales; ya que, en concordancia con lo expresado por autores como García Canclini (1987), existe la necesidad de decretar desde el Estado la visión de cultura. Esto responde más bien a una idealización.
- Transformación de la realidad; aun cuando este fin pueda entrar en conflicto con los enunciados en el aparte anterior.



cumplimiento al contenido de este artículo serán establecidas en los reglamentos.			
---	--	--	--

**Fuente:** Torrealba, K (2012)

### **Hermenéusis Implicada. Interpretación.**

En concordancia con lo establecido en el artículo 3, el artículo 13 de la nueva Ley Orgánica de Educación (2009) se enfatizan los roles de los sujetos, sobre todo una vez que éstos egresan del sistema educativo: si los mismos fueron formados para la vida y el ejercicio de la democracia, su deber es la preservación de esa democracia. De más está decir que se trataría también de una relación obligante, de conformidad con las normas.

**Tabla 13** Artículo 14

Contenido	Epistemológico	Teleológico	Axiológico	Praxiológico
-----------	----------------	-------------	------------	--------------

<p>La educación <u>es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral</u>, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva, <u>promueve la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo</u>, y la <u>integralidad</u> y preeminencia de los <u>derechos humanos</u>, la formación de nuevos republicanos y republicanas para la <u>participación</u> activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social, consustanciada con los valores de la <u>identidad</u> nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afro descendiente y universal. La educación regulada por esta Ley se fundamenta en la <u>doctrina de nuestro Libertador Simón Bolívar</u>, en la doctrina de Simón Rodríguez, <u>en el humanismo social</u> y está <u>abierta a todas las corrientes del pensamiento</u>.</p>	<p>Educación proceso de formación integral</p>	<p>Conocimiento Trabajo Integralidad</p> <p>Participación democrática</p>	<p>Ética, trabajo</p> <p>Derechos humanos</p> <p>Identidad</p>	
	<p>Filosófico</p>			
	<p>Carácter bolivariano</p> <p>Humanismo</p>			

**Fuente:** Torrealba, K (2012)

Cont. Tabla 13

Contenido	Epistemológico	Teleológico	Axiológico	Praxiológico
-----------	----------------	-------------	------------	--------------

<p>La <u>didáctica</u> está centrada en los procesos que tienen como eje la <u>investigación</u>, la <u>creatividad</u> y la <u>innovación</u>, lo cual permite <u>adecuar</u> las <u>estrategias</u>, los <u>recursos</u> y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y <u>necesidades</u> de los y las estudiantes.</p> <p>La educación ambiental, la enseñanza del idioma castellano, la historia y la geografía de Venezuela, así como los principios del ideario bolivariano son de obligatorio cumplimiento, en las instituciones y centros educativos oficiales y privados.</p>	<p>Estudiantes Interés, necesidad (ontos: construcción en torno al ser)</p>		<p>Obligatoriedad de la lengua, historia, geografía, pensamiento bolivariano</p>	<p>Didáctica  Investigar Crear Innovar Adecuación estrategias, recursos, necesidades</p>
---	---	--	--	--

**Fuente:** Torrealba, K (2012)

### **Hermenéusis Implicada. Interpretación**

En el artículo 14 de la nueva Ley Orgánica de Educación (2009), se reitera lo establecido en el artículo 4 con respecto a la visión de la Educación como derecho y como deber, aunque se le añaden los adjetivos *social* y *fundamental*. Esto refuerza la visión que se ha venido observando hasta ahora de la educación como acción regulada por normas, es decir, la importancia que se concede al hecho que la educación es parte de un conjunto de normas y, como tal, está regido por un marco o

una serie de prerrogativas que se establecen desde las leyes y demás instrumentos emanados por el Estado y sus órganos con competencia en materia legislativa y en materia educativa.

Luego, en el referido artículo, se vuelve a la definición de la educación como un proceso de formación integral, caracterizándolo en sus rasgos de gratuidad, laicidad, inclusión, permanencia, continuidad e interactividad. Este último punto es el único que lo vincula con la visión de intersubjetividad, desde la cual se aborda el proceso educativo en el presente estudio.

Por otra parte, en el artículo 14 también se alude nuevamente los fines o el para qué de la educación, reiterando nuevamente la formación de ciudadanos para la vida en democracia, la integralidad, la identidad y la valoración del trabajo, pero planteando esta vez la visión social con respecto a la construcción del conocimiento y la visión desde una perspectiva no sólo nacional sino regional y universal.

Por último, y como punto importante, desde un punto de vista filosófico, se fundamenta la educación en las ideas de Simón Bolívar y de Simón Rodríguez, en el humanismo social y en una visión de pensamiento que no debe estar restringida, no obstante la anterior, a una sola corriente de pensamiento.

**Tabla 14** Artículo 32

Contenido	Teleológico	Axiológico	Praxiológico
-----------	-------------	------------	--------------

<p>La educación universitaria <u>profundiza el proceso de formación integral</u> y permanente de <u>ciudadanos</u> críticos y ciudadanas críticas, reflexivos o reflexivas, sensibles y comprometidos o <u>comprometidas, social y éticamente</u> con el <u>desarrollo</u> del país, iniciado en los niveles educativos precedentes. Tiene como función la creación, <u>difusión, socialización, producción, apropiación y conservación</u> del <u>conocimiento</u> en la sociedad, así como el estímulo de la <u>creación intelectual</u> y <u>cultural</u> en todas sus formas. Su <u>finalidad</u> es <u>formar profesionales e investigadores</u> o investigadoras de la más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento, con el propósito de establecer sólidos <u>fundamentos</u> que, en lo <u>humanístico, científico y tecnológico</u>, sean soporte para el <u>progreso</u> autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas.</p> <p><u>La educación universitaria estará a cargo de instituciones integradas en un subsistema</u> de educación universitaria, de acuerdo con lo que establezca la ley especial correspondiente y en concordancia con otras leyes especiales para la educación universitaria. La ley del subsistema de educación universitaria determinará la adscripción, la categorización de sus componentes, la conformación y operatividad de sus organismos y la garantía de participación de todos y todas sus integrantes.</p>	<p>Profundización del proceso iniciado en los niveles anteriores Formación de ciudadanos Desarrollo</p> <p>Fines: producción y difusión del conocimiento Creación intelectual Formación profesional e investigativa</p>	Compromiso social y ético	Sistema integral
	<p>Axiológico Progreso Independencia soberanía</p>	<p>Filosófico Fundamento científico humanista</p>	

**Fuente:** Torrealba, K (2012)

### **Hermenéusis Implicada. Interpretación.**

Al igual que el artículo 14, el 32 alude a los fines de la educación universitaria en términos de una formación para la vida en democracia (teleológico). Pero, adicionalmente, tratándose de otro nivel (ya que en el 14 se habla de la educación en general), el art. 32 se habla de los fines de la educación universitaria con respecto a producción y difusión del conocimiento, creación intelectual, formación profesional e investigativa; aunque, coincidiendo también con el otro artículo citado, estos fines se plantean en función de todo el colectivo o de toda la nación, ya que el propósito es establecer fundamentos para el progreso independiente y soberano del país.

Por otra parte, en el artículo analizado, se hace referencia a los valores de la educación universitaria, la cual debe estar comprometida ética y socialmente; así como también se pone de manifiesto que la educación universitaria en Venezuela tiene una base filosófica humanista (concuerdada con los artículos 1 y 14) y una visión científicista.

**Tabla 15** Artículo 33

Contenido	Axiológico	Epistemológico	Filosófico
La educación universitaria tiene como <u>principios</u> rectores fundamentales los <u>establecidos en la Constitución de la República</u> , el carácter público, <u>calidad</u> y la <u>innovación</u> , el ejercicio del pensamiento <u>crítico</u> y reflexivo, la <u>inclusión</u> , la <u>pertinencia</u> , la formación <u>integral</u> , la <u>formación</u> a lo largo de toda la	Principios: Constitución  Calidad Innovación Crítica. Reflexión Inclusión. Pertinencia Integralidad Formación continua	Carácter público	

<p>vida, la <u>autonomía</u>, la articulación y cooperación internacional, la <u>democracia</u>, la <u>libertad</u>, la solidaridad, la universalidad, la eficiencia, la justicia social, el respeto a los derechos humanos y la <u>bioética</u>, así como la participación e <u>igualdad</u> de condiciones y oportunidades. En el cumplimiento de sus funciones, la educación universitaria está <u>abierta a todas las corrientes del pensamiento</u> y desarrolla <u>valores académicos y sociales</u> que se reflejan en sus <u>contribuciones a la sociedad</u>.</p>	<p>Autonomía Democracia. Libertad  Bioética Igualdad  Valores académicos y sociales. Contribución social</p>		<p>Pluralismo</p>
--	--	--	-------------------

*Fuente:* Torrealba, K (2012)

### **Hermenéusis Implicada. Interpretación-**

Fundamentalmente, en el artículo 33 se exponen los principios orientadores (rectores) de la educación universitaria en Venezuela (lo axiológico), entre los cuales, en primer lugar, se habla de los principios que inspiran la misma Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). En este sentido, la Ley Orgánica de Educación (2009), así como la enseñanza universitaria, se vinculan con una serie de principios mayores, de modo tal que para mayor detalle al respecto se deben leer conjuntamente ambos instrumentos legales.

Por otra parte, se enumeran una serie de principios, que si bien se presumen inspirados en la norma constitucional, sí son explicitados en la Ley Orgánica de Educación; tales principios son: calidad, innovación, pensamiento crítico y reflexivo, inclusión, pertinencia, integralidad, formación permanente, autonomía, democracia,

libertad, solidaridad, universalidad, eficiencia, justicia social, respeto a los derechos humanos y la bioética, participación e igualdad. Se observa, respecto a la educación universitaria, que se reiteran buena parte de los principios establecidos para la educación general en el artículo 3 de la misma Ley.

Por último, en lo que se refiere al artículo 33, se vuelve a insistir en el punto de que la educación, en este caso la universitaria, debe ser abierta a todas las corrientes del pensamiento, aún cuando esto en cierto modo contradice el hecho de que la educación debe ser humanista (ya que el humanismo es una corriente de pensamiento). Implícitamente, pero no explícitamente, se alude a la condición del hombre y, por extensión a lo ontológico; aunque sin añadir más detalles. Recordemos que el humanismo como visión plantea la cuestión de lo ontológico en una escala o dimensión humana.

**Tabla 16** Artículo 34

Contenido	Axiológico	Teleológico	Praxiológico	Filosófico
En aquellas instituciones de educación universitaria que les sea aplicable, el principio de <u>autonomía</u> reconocido por el Estado se materializa mediante el ejercicio de la <u>libertad intelectual</u> , la actividad teórico-práctica y la investigación <u>científica, humanística</u> y tecnológica, con el fin de <u>crear y desarrollar el conocimiento</u> y los <u>valores culturales</u> . La autonomía se ejercerá mediante las siguientes funciones: 1. Establecer sus <u>estructuras de carácter flexible</u> ,	Autonomía  Libertad intelectual    Valores culturales	Creación del conocimiento	          Estructuras	Científico Humanista

<p><u>democrático</u>, participativo y <u>eficiente</u>, para <u>dictar sus normas de gobierno</u> y sus reglas internas de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República y la ley.</p> <p>2. <u>Planificar, crear, organizar y realizar los programas de formación, creación intelectual e interacción con las comunidades, en atención a las áreas estratégicas de acuerdo con el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, las potencialidades existentes en el país, las necesidades prioritarias, el logro de la soberanía científica y tecnológica y el pleno desarrollo de los seres humanos</u></p>	<p>Demócrata Eficiencia (valor del pragmático)</p>	<p>Orientación de sus programas</p>	<p>flexibles Institución democrática Normas propias</p> <p>Creación de programas de formación</p>	
<p>Contenido</p>	<p>Axiológico</p>	<p>Teleológico</p>	<p>Praxiológico</p>	<p>Filosófico</p>
<p>3. <u>Elegir y nombrar sus autoridades con base en la democracia participativa, protagónica y de mandato revocable, para el ejercicio pleno y en igualdad de condiciones de los derechos políticos de los y las integrantes de la comunidad universitaria, profesores y profesoras, estudiantes, personal administrativo, personal obrero y, los egresados y las egresadas de acuerdo al Reglamento. Se elegirá un consejo contralor conformado por los y las integrantes de la comunidad</u></p>	<p>Democracia Igualdad</p>		<p>Elección de autoridades</p>	

<p>universitaria.</p> <p>4. <u>Administrar su patrimonio con austeridad, justa distribución, transparencia, honestidad</u> y rendición de cuentas, bajo el control y vigilancia interna por parte del consejo contralor, y externa por parte del Estado.</p> <p>El principio de autonomía se ejercerá respetando los derechos consagrados a los ciudadanos y ciudadanas en la Constitución de la República, sin menoscabo de lo que establezca la ley en lo relativo al control y vigilancia del Estado, para garantizar el uso eficiente del patrimonio de las instituciones del subsistema de educación universitaria.</p>	<p>Austeridad Transparencia Honestidad</p>		<p>Administración del patrimonio</p> <p>Contraloría</p> <p>Uso eficiente de los recursos</p>	
<p>Contenido</p>	<p>Axiológico</p>	<p>Teleológico</p>	<p>Priaxiológico</p>	<p>Filosófico</p>
<p>Es responsabilidad de todos y todas, los y las integrantes del subsistema, la rendición de cuentas periódicas al Estado y a la sociedad sobre el uso de los recursos, así como la oportuna información en torno a la cuantía, pertinencia y calidad de los productos de sus</p>	<p>Responsabilidad</p>		<p>Rendición de cuentas</p>	

labores.				
----------	--	--	--	--

**Fuente:** Torrealba, K (2012)

**Hermenéusis Implicada. Interpretación.**

En el artículo 34 de la Ley Orgánica de Educación (2009), se detalla ampliamente todo lo que el concepto de autonomía implica en la enseñanza universitaria y en la organización de las universidades como instituciones. Se comienza por definir las áreas o aspectos a los que tal autonomía se refiere; e inicialmente se trata de la libertad intelectual, tanto en la investigación como en la práctica educativa. Pero, adicionalmente, ya que se trata del funcionamiento de las instituciones, también la autonomía tiene un alcance administrativo y financiero.

Luego de definir el alcance de la autonomía, se hace referencia a los valores vinculados a dicho principio, en primer lugar valores culturales, humanistas, y valores propios o cónsonos con la vida en democracia. Pero también, en segundo término, se habla en términos de eficiencia, austeridad, transparencia, honestidad, referidos a la administración del patrimonio y los recursos en general de las instituciones universitarias. Todos estos valores tienen su incidencia en la práctica, pero no en la práctica pedagógica, sino en las acciones relacionadas con los procesos administrativos.

**Tabla 17** Artículo 36

Contenido	Axiológico	Praxiológico
El ejercicio de la <u>formación, creación intelectual</u> e interacción con las comunidades y toda otra actividad relacionada con el saber en el subsistema de educación universitaria se realizarán bajo el principio de la <u>libertad académica</u> , entendida ésta como el derecho inalienable a <u>crear, exponer o aplicar enfoques metodológicos y perspectivas teóricas</u> , conforme a los principios establecidos en la Constitución de la República y en la ley.	Libertad académica	Formación, creación intelectual  Enfoques metodológicos y perspectivas teóricas

**Fuente:** Torrealba, K (2012)

### **Hermenéusis Implicada. Interpretación.**

El artículo 36 de la Ley Orgánica de Educación (2009) viene a ser un corolario de todo lo que se expuso en el 34 sobre el concepto de autonomía, sólo que éste es fundamentalmente referido a la praxis educativa. En tal sentido, en el presente artículo se establece que la actividad docente e investigativa dentro de las instituciones universitarias debe desarrollarse en una ambiente de libertad (principio o valor fundamental), referida a formación, creación intelectual, metodología de trabajo y perspectivas teóricas desde las cuales abordar el mismo.

LOE (2010)  
 Artículos  
 Axiológico  
 Epistemológico  
 Nomotético  
 Filosófico