
Fenomenología y holística en los fundamentos del modelo educativo de la Universidad Técnica de Machala

Phenomenology and Holistic in the foundations of the educational model of the Technical University of Machala

Fulvia Cumandá Bustos-Ochoa

Universidad Técnica de Machala, Ecuador

Correo electrónico:

katira52000@yahoo.com.mx

Recibido: 2 de abril de 2017

Aceptado: 28 de octubre de 2017

Resumen: Los cambios que operan en el modelo educativo de la Universidad Técnica de Machala son resultado de sus transformaciones en la capacidad productiva de la comunidad universitaria. El objetivo es confrontar el enfoque interpretativo de la fenomenología hermenéutica con la declaración de una perspectiva del diseño educativo. La metodología empleada se basa en el análisis hermenéutico del documento metodológico. Su eficacia se revela en conocimientos aportados respecto a las características, propiedades, relaciones y funciones institucionales sintetizados en su modelo de actuación. La generación de hipótesis pedagógicas y las teorías en este artículo son una epistemología que valida el instrumento pedagógico.

Palabras clave: Fenomenología; Modelo educativo; Hermenéutica; Intersecciones disciplinares

Abstract: The changes that operate in the educational model of the Technical University of Machala are the result of transformations in the productive capacity of the university community. The objective is to confront the interpretative approach of hermeneutical phenomenology with the statement of an educational design perspective. The methodology used is based on the hermeneutical analysis of the methodological document. Its effectiveness is revealed in knowledge provided with respect to the characteristics, properties, relationships and institutional functions synthesized in its model of action. The generation of pedagogical hypotheses and the theories in this article are an epistemology that validates the pedagogical instrument.

Keywords: Phenomenology; Educational model; Hermeneutics; Disciplinary intersections

Introducción

Los cambios cualitativos que operan en el modelo educativo de la Universidad Técnica de Machala son el resultado de sus transformaciones en la capacidad productiva de la comunidad universitaria, hecho que lo convierte en un instrumento para explicar la trama de relaciones contenidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; esa realidad es indagada a partir del supuesto que el término fenomenología designa una tradición interpretativa en las ciencias sociales, preocupada por la comprensión del marco de referencia del actor social (Taylor y Bogdan, 1996) que, al adoptar un carácter pedagógico, lo contextualiza en el ámbito del desarrollo educativo.

Se trata de comprender, explicar e interpretar las relaciones teórico-metodológicas que se dan en el interior de los procesos contenidos en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje que atiendan el accionar formativo del profesional formador desde una perspectiva holística que reconozca a los procesos académicos como dinámicas que examinan al modelo educativo como una expresión cultural totalizadora. Esto es: reconocer que el modelo educativo, en su síntesis de enseñar y aprender tiene en cuenta lo diverso, lo complejo de los procesos, porque en ellos se dan conexiones hologramáticas y de dialogicidad al establecerse todo un sistema de relaciones dialécticas y de contradicciones.

En estas direcciones, además, se enfatiza el carácter fenomenológico y holístico de los procesos de enseñanza-aprendizaje que dan cuenta de los movimientos y transformaciones que se gestan en el interior del modelo educativo de la Universidad Técnica de Machala.

Desarrollo

Propiciar la construcción del conocimiento científico con un mayor nivel de interpretación, y mostrar sus límites es el fin que se expresa como dinamizador de la producción de este modelo, según se explicita en el documento Modelo educativo integrador y desarrollador de la Universidad Técnica de Machala que socializa el Vicerrectorado Académico. Con esta declaración las autoridades facultadas en la construcción de la herramienta pedagógica se afilian a los presupuestos de la fenomenología trascendental, campo de la ciencia radical de la subjetividad que indaga por el constituyente último del mundo, por lo cual transita como una analítica que muestra sistemáticamente la gramática elemental de la formación de "objetos" unidades vigentes para los sujetos que dan sentido (Toledo, 2003), con lo cual se establece una interacción entre los agentes que deben protagonizar los postulados del diseño. Tal conclusión emerge de la propuesta de sentar las bases y elaborar las estrategias de interacción con lo cual se agotan las decisiones fundamentales de las estructuras institucionales y agentes de la escena pedagógica.

La concepción del modelo como propuesta educativa adquiere así una novedad metodológica al insertarse en la corriente cualitativa, lo cual subraya una colocación cultural que es a la vez la base epistemológica del enfoque holístico. Otras frecuencias presentes en el diseño pueden referirse como del modelo es la coincidencia del pensamiento filosófico y la ciencia social en las dos corrientes referidas, ya que tanto Vitkoski como Schutz visionan la ciencia social soportada por un pensamiento filosófico: "es necesario que toda teoría social tenga un fundamento filosófico" (Brodersen, 1974, p. 8).

La diferencia radica en la escuela de pensamiento social asumida por estos estudiosos, la Dialéctica Materialista del pedagogo ruso frente a la Sociología comprensiva del sociólogo Alfred Schutz. El modelo se ordena en una lógica de dos polos: lo integrativo y lo desarrollador. Esa perspectiva visiona los

estudiantes colocados ante situaciones docentes configuradas en una posición problémica que forme un profesional capacitado en soluciones imaginativas en la especialidad elegida. Los argumentos epistemológicos que sustentan esa aspiración están concentrados en fundamentos filosóficos, legales y estratégicos. Comprendida esta como un comportamiento en una comunidad social e histórica, que oscila de lo individual a lo social, de lo natural a lo histórico (Keck, 2001). Los lineamientos por su parte trazan un punto de vista transformador de la enseñanza y el aprendizaje que se auxilia de estrategias en tanto mecanismos de construcción que formulan una relación de la investigación con la realidad social lo cual significa un compromiso con la sociedad de Machala.

Al prefigurar un estudiante activo mediante un enfoque holístico clasifica al modelo como productivo; taxonomía que es viabilizada a través de la invocación de una teoría donde los alumnos, en lugar de ser ubicados en situaciones reproductivas, se enfrenten a situaciones donde deben elaborar las rutas de solución y las respuestas a los problemas que se le plantean lo cual incluye la búsqueda de bibliografía, su interpretación y comprensión.

Los presupuestos que subrayan los autores del modelo han sido extraídos de fuentes diversas que han desarrollado el corpus del holismo y están encabezados por la perspectiva de Edgar Morín.

Situados en el flujo interactivo del pensamiento con la enseñanza suponen ventajas que determinan aspirar a la transdisciplinariedad de las ciencias naturales con las sociales generando un espacio definido como condición humana y donde habitan el bienestar, la conveniencia, los fines y preferencias subjetivas (Len Doyal, 1994). Ese espacio es un desafío metodológico que requiere no solo intenciones sino indagación y revelamiento de las intersecciones disciplinares.

Para sistematizar el enfoque holístico es incorporado el elemento aportador que se encuentra en la noción de transformación que, como producto de dinámicas interactivas y a partir de principios como lo dialógico, la recursividad y lo hologramático, supone condicionamientos antropológicos y sociales de ubicación del ser humano en la multidimensionalidad de los procesos y relaciones sociales en que se insertan los diferentes procesos formativos. (González, 2009)

El modelo coloca una mirada en el estudiante, con la cual rebasa la perspectiva enseñanza-aprendizaje y focaliza al objeto de la educación. Hasta este momento el alumno estaba situado en discursos constructivos de los cinturones protectores e hipótesis educativas, más bien estáticas, que a continuación resultan dinámicos para el sujeto y le obligan a la falsación o corroboración, así subrayan que:

...una enseñanza de calidad es aquella que hace al alumno más conocedor de sí mismo, su entorno físico y social (dimensión cognitiva de la educación); más responsable de su propio yo, de su entorno físico y del entorno social que lo rodea (dimensión ética-afectiva de la educación): más

capaz de intervenir, sobre sí mismo, su entorno físico y social (dimensión técnico-efectiva) (Pérez, 1995, p. 44).

La ausencia de estas reflexiones en el modelo indica una brecha en su concepción y la necesidad de visualizar las implicaciones teóricas de los referentes elegidos, quizás contenidos como inquietudes en la incorporación de la estructura de la convicción que convoca en la idea de que el modelo: "...implica muchos niveles de la conciencia humana como el afectivo, físico, social y espiritual... se convierte en proceso creativo y artístico" (Gallegos, 1999, p. 87). Esa alusión es reiterativa sobre las peculiaridades del entorno, aunque defina el proceso de uso como un deslinde de lo creativo con lo artístico, algo que hace suponer producir ciencia como acto creativo y dotar de magnitudes estéticas los productos en tanto hecho artístico en permanente presencia.

La incompletitud sentida por los autores los hace situarse a medio camino entre la fenomenología trascendental y el holismo. Las razones que conducen a una conclusión constructiva de una intersección teórica emerge de las cualidades metodológicas comprensivas propias de Schutz (1974), que están contenidas en la cita de Enrique Forero, que colocan en el modelo; autor que aporta una visión acerca del ser humano, la sociedad y la educación, con un enfoque integral, proporcional, inclusivo, ecológico, cibernético, pluralista, constructivista y científico, de lo que resulta una visión profundamente respetuosa de la diversidad, y de las múltiples maneras de conocer, aprender y hacer las cosas, y reconoce la búsqueda de la verdad y de significación de los sujetos, (Forero, 1991). Esa multidimensionalidad es una comprensión de la estructura significativa del mundo de la vida cotidiana como la asume Schutz (1974) en la sociología fenomenológica (Núñez, 2012), con vista a señalar que la subjetividad es clave para entender la acción humana.

Como conclusión para el anclaje teórico del modelo, los autores del diseño acotan que "el horizonte holístico nos introduce en la visión multidinámica de la realidad y plantea como objeto de la educación, la búsqueda de la convergencia e interacción de los múltiples factores que influyen en el aprendizaje" (Añez; Arraga, 2003). Una referencia innecesaria metodológicamente ya que tanto la multidimensionalidad como la convergencia han sido establecidas por los autores anteriormente citados. Sin embargo, no desarrolla la postura de la orientación crítica, una suposición del cuestionamiento a lo planteado tanto por la bibliografía como por el texto, con vista a recomendar a la comunidad universitaria que la trascendencia se puede encontrar en las brechas epistemológicas del conocimiento.

Sistema de principios o núcleo generatriz del modelo

Constituye el diseño de un modelo educativo un sistema de principios que conjugan un aspecto dinámico y uno estático, lo cual alerta que el ritmo para la transformación del mismo se ubica en las funciones y

relaciones, mientras que su estructura y componentes se mantienen estáticos para configurar su concepción. Si cualquier parte de un modelo es cambiada ya no cumpliría este instrumento las funciones o comportamientos diseñados, y se estaría ante una herramienta diferente porque los componentes al ser modificados establecen otras relaciones. Lo expresado deja claro que la autonomía se concreta en el comportamiento de los actores, no en las formalidades de la modelación. En tanto sentido conclusivo la identificación de la autonomía universitaria en la capacidad de acción de los agentes institucionales, los ubica en la observación constante de ángulos que faciliten el debate científico.

Los fines de un modelo educativo están mediados por una aspiración propositiva: un ideal de hombre que se concreta en una personalidad y da cabida al desarrollo de la individualidad y potencialidades del individuo. Esa intencionalidad es una dimensión ética presente en el sistema de objetivos que se formule, sistema que diseña, desde la perspectiva del tipo de pensamiento que intenta gestar, los rasgos de la personalidad que el modelo fomenta junto a las potencialidades individuales y creativas que centraliza en su formulación. El modelo genérico al declarar un apego a la perspectiva de la complejidad propone una epistemología con un punto de vista antropológico y social. Busca ese apego clarificar que el reto de su didáctica está en colocarse en el ámbito de la transdisciplinariedad y en el ordenamiento interior del caos.

El sistema que lo origina asigna un privilegio al humanismo, la capacidad de evaluar la sociedad desde el compromiso, empoderado en el conocimiento de los significados del sistema natural, social, construido por la ideología que sustenta el Estado, definido como multicultural en razón del apego a lo simbólico que está representado en el lugar donde viven las diversas etnias; lo cual puede sintetizarse en la afirmación de que para muchas comunidades indígenas y negras la reelaboración de lo simbólico está estrechamente relacionada con la reapropiación del territorio y con la continuidad de su historia y cosmogonía (Barbero, s/f) . Hecho que hace más compleja la trama de relaciones que el modelo debe atender e incrementar mediante una pedagogía crítica que facilite la transferencia de normas culturales.

El desarrollo de la individualidad de los sujetos que formará el modelo estará determinado por la adquisición de una profesionalidad para la intervención, la capacidad hermenéutica para comprender las realidades de su región y la traslación del poder cognoscitivo a la solución de los problemas del contexto universitario. Este sujeto adquirirá la capacidad para producir tecnología, conocimientos sociales, y hallar propuestas conceptuales que evidencien la dimensión de su potencialidad.

El aprendizaje que propiciará este modelo mediante los propósitos descritos en el párrafo anterior aspira a gestar un proceso de enseñanza, donde todas las posibilidades de estimular el desarrollo de la inteligencia, en mayor o menor medida, están presentes. El éxito estará vinculado a la vigilancia epistemológica que se implante en la ejecución de los contenidos y capacidades a formar. Mecanismo de poder donde el tránsito

al fin se reduce a la fidelidad al sistema concebido, es decir, evitar el olvido, por ejemplo, de que los sistemas tecnológicos no son una facilidad exclusiva del docente, sino un reto para la función orientadora a cumplir con el estudiante.

Esta constituye una aspiración con un alto grado de integralidad y completitud, cuyo principal aporte radica en presentar los factores concurrentes en interacción dialéctica para que las influencias educativas sean integrales, requeridas de un margen de eficiencia docente. Para alcanzarla deben precisar el tiempo y lugar del ciudadano con la intención de que el contexto histórico no aparezca como una abstracción sin vínculos con la práctica pedagógica de un determinado perfil.

El principio del *continuum* convicción-integralidad es una postura ética que emerge de la racionalidad, pues orienta un tipo de acción en que debe involucrarse el sujeto. La convicción es una manera de pensar sustentada en valores, lo cual será factible entonces mediante la formación de dimensiones subjetivas que se alcanzan en acciones valorativas, que son etapas claves en la adquisición de un pensamiento crítico.

Es por tales motivos que la mejor evaluación es el reconocimiento de la transformación de conocimiento inerte en activo y la posibilidad de situar la percepción de sí como profesional, en el grupo. Frente a la racionalidad con arreglo a fines donde todo se mide por el resultado de la acción hay que disponer la racionalidad con arreglo a valores ya que opera como mecanismo de construcción del individuo. Es decir, transformar culturalmente a los estudiantes universitarios, que en tanto dimensión humana proporciona una felicidad subjetiva que requiere una presencia para hacer al individuo más pleno.

La convergencia y síntesis teórica que aspira a lograr el instrumento elaborado facilita otorgar a los cursos venideros en la institución un trazado cualitativo que se manifiesta en la investigación vehiculada en la sociedad; el currículo gestionado desde las posibilidades transformativas del estudiante con un carácter dialéctico; el diálogo y el consenso como procedimientos principales de enseñanza, dado en una novedad metodológica; el conocimiento con una mirada local, donde la globalidad es un referente explicativo que conduce a la investigación; y la construcción de redes académicas como un recurso científico y transformador.

Roles y horizontes de papeles en el modelo educativo desarrollador e integrador

El rol como obligación social construye un horizonte de papeles sobre las bases de normas, sanciones y recompensas que son posibles si se articulan con las herramientas que suministra su status (Alexander, 1987), un arsenal teórico necesario a considerar en un instrumento que aspira a desarrollar e integrar las competencias de profesores y alumnos; emerge entonces la trascendencia de producir las herramientas que surgidas de las funciones y prestigios de cada actor institucional hacen funcionar una Universidad. El

modelo construido concentra las necesidades metodológicas referidas en el despliegue de un horizonte de papeles que representan las normas de profesor y de alumno universitario.

Las disponibilidades descritas visionan a un estudiante productivo y autónomo. Son disponibilidades que subyacen en la individualidad única de cada persona que hace se utilicen estrategias diferentes para obtener sus recompensas que son a la vez recursos fundamentales para el éxito o fracaso de la institucionalización (Alexander, 1987), cuestión dependiente en grado sumo de los roles del profesor.

El rol de la obligación formativa social desempeñado por los docentes se funde con la gama de roles con los que el sistema social lo hace interactuar, es decir, con los alumnos, directivos, personal administrativo, quienes desempeñan comportamientos imprescindibles para dar viabilidad al papel del estudiante; es un proceso de socialización presente tanto en la familia como en la escuela que focaliza las disposiciones de necesidad, las aspiraciones y reclamos de la población. (Parsons, 1951)

En el instrumento realizado por la Universidad Técnica de Machala aparece situado con acciones concebidas desde un pensamiento problémico propio de la teoría holística en función profesoral que se expresan como: gestor de situaciones de aprendizaje mediante objetos conceptuales y físicos para el estudiante, de escenarios de aprendizaje para que el estudiante construya saberes; promotor de la inclusión participativa en la imaginación científica, de la participación colaborativa del estudiantado y transformador de los instrumentos de evaluación en dispositivos para la construcción de saberes e investigador activo y crítico del área temática donde se desarrolla como evaluador de un proceso de acompañamiento estudiantil para fortalecer conocimientos, garantizando el protagonista del flujo cognoscitivo. El alumno es un sujeto en proceso de transformación cognoscitiva.

Conclusiones

La eficacia del modelo integrador y desarrollador de la Universidad Técnica de Machala se revela en que aporta nuevos conocimientos respecto a las características, propiedades y relaciones esenciales y funcionales institucionales sintetizadas en un modelo de actuación.

Las dimensiones lo clasifican como modelo teórico, cualidad que guía la generación de hipótesis pedagógicas, entre las cuales se destacan que la trascendencia y referencia de la conducta es un efecto de desarrollo de la individualidad en los sujetos de la formación, determinada por la adquisición de profesionalidad, capacidad hermenéutica y traslación del conocimiento.

La convicción será una factibilidad de la formación en dimensiones subjetivas que se alcanzan en acciones valorativas, cuyas etapas claves se concentran en la adquisición de un pensamiento crítico, donde se activan conocimientos.

Referencias bibliográficas

- Alexander, J. (1987). *Las teorías sociológicas después de la Segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Gedisa S. A.
- Añez de Bravo A., Arraga de Montiel, M. (2003). *Aprendizaje, Estilos de Pensamientos y Enfoques Epistemológicos*. Maracaibo: FHE. LUZ.
- Barbero, J. M. (2007). *Políticas de multiculturalidad y desubicaciones de lo popular*. La Habana: Centro Cultural Criterios.
- Brodersen, A. (1974). Prólogo a: Schutz A. En *Estudios sobre Teoría Social*. Buenos Aires: Amorrortu. Argentina.
- Forero, E. (1991). *Asesoría Académica. Entrenamiento básico para profesores*. Zulia: Vicerrectorado Académico de la Universidad de Zulia. Venezuela.
- Gallegos, R. (1999). *Educación Holista: Pedagogía del amor universal*. México D.F.: Pax México.
- González Basanta, M. C. (2012). Una mirada a la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. En *Didáctica de las Ciencias Sociales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, J. (2009). *Fundamentos de la Investigación Educativa*. La Paz: GDM Impresores. Bolivia.
- Keck, F. (2001). *A Propos de Phénoménologie et Sociologie Présentation de l'ouvrage, Séminaire " La Philosophie au sens large"*. Université-Lille, Francia.
- Len Doyal, I. G. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: Icaria.
- Morin, E. (1999). *Los 7 saberes*. Francia: UNESCO.
- Núñez, M. (2012, ene-abril). La estructura del mundo de la vida cotidiana como universo de significados intersubjetivos. *Sociológicas*, 27 (75).
- Parsons, Talcot y Shils. (1951). Values, Motives, and Systems of Action. En Parsons y Shils (comps.). *Towards a General Theory of Action*. Nueva York: Harper and Row.
- Pérez, A. (1995). *La profesionalización docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de Práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Schutz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Taylor S.J. y Bogdan R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Toledo, N. U. (2003). *Fenomenología del Mundo Social. ¿Un programa de investigación científico?* Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/18/frames02.htm>