

Racionalismo emergente: principio activo en la humanización de la docencia universitaria

*Pedro Hernández Malpica, Migdalia Caridad,
Harold Sukier*

*Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia.
phernand9@cuc.edu.co, mcaridad1@cuc.edu.co,
hsukier@cuc.edu.co*

Resumen

La docencia universitaria precisa flexibilización en la generación de ideas, mediante raciocinios que no sean concebidos como verdades absolutas, sino como pensamientos emergentes que produzcan interacciones dinámicas para forjar nuevos saberes, tal como refieren (Kuhn, 1986), (Morin, 2009), (Villalobos y Palencia, 2013). El propósito investigativo fue aproximarse etnometodológicamente a comprender esta realidad en universidades de Colombia, Venezuela y México; los resultados derivados de reducciones y codificaciones axiales revelan que prevalece el razonamiento analítico concebido como realidad absoluta, dificultando orientar procesos educativos innovadores hacia la humanización docente y científica mediante la combinación de razón y experiencia (racionalismo emergente).

Palabras clave: Racionalismo emergente, humanización de la docencia, innovación educativa, saberes.

Emerging Rationalism: Active Principle in the Humanization of University Teaching

Abstract

University teaching requires flexibility in generating ideas, by reasoning that they are not intended as absolute truths, but as emerging thoughts that produce dynamic to forge new knowledge interactions, as referred (Kuhn, 1986), (Morin, 2009), (Villalobos and Palencia 2013). The research purpose was approaching etnometodológicamente understand this reality at universities in Colombia, Venezuela and Mexico; the results derived from reductions and axial coding reveal prevailing analytical reasoning conceived as absolute reality, hindering innovative educational processes to guide teaching and scientific humanization by combining reason and experience (emerging rationalism).

Keywords: Emerging rationalism, humanization of teaching, educational innovation, knowledge.

1. INTRODUCCIÓN

El contexto universitario en la actualidad está marcado por dinámicas de cambio complejas y aceleradas, que demandan la generación de nuevos saberes que permitan una adecuada gestión de conocimientos que disminuyan la incertidumbre por las transformaciones permanentes que se suscitan a todo nivel dentro de un mundo globalizado. El contexto universitario según (Cañal de León, 2002) está urgido de una docencia que sea susceptible de adaptarse a tales cambios, transformando su concepción hacia una visión holística e integral donde el ejercicio de la función académica se reconstruya en una identidad profesional adaptable a las nuevas funciones que se desarrollan en innovadores escenarios.

La universidad latinoamericana está sumergida en esta dinámica, y en medio de ella, se esfuerza por ajustar un agotado modelo académico a esa necesidad de sobrevivencia centrada fundamentalmente en el redimensionamiento de la visión de la educación universitaria, la pertinencia externa e interna de resultados, la correspondencia con los problemas fundamentales de las sociedades en vías de desarrollo y en el despliegue de una dialéctica comprensiva fundada en la concepción de nuevas

ideas, cosmovisiones, participación, consenso que se traducen en eventos innovadores de socialización, sensibilización y acción dentro de la cultura académica.

En este sentido, parece estar haciendo falta un racionalismo crítico-constructivista orientado a la generación de conocimiento, siempre y cuando medie para ello la instauración de mensajes simbólicamente generalizados que permitan un re-conocerse y un re-pensarse acompañado de desenvolvimientos diferentes; requiriendo en consecuencia privilegios en cuanto al desarrollo de capacidades humanas, que faciliten una creación colectiva de saberes con propósitos diferentes que vayan más allá de aprendizajes memorísticos y la obtención de calificaciones “excelescentes”, lo cual generará cambios en las personas proporcionando la aprehensión real del conocimiento y su correspondiente impacto efectivo en las comunidades.

Con base a los razonamientos señalados, se estableció un propósito para la investigación orientado a acercarse etnometodológicamente a la realidad existente, para la posterior comprensión de las experiencias sobre el proceso de humanización de la docencia y la ciencia, fundados no solo en la determinación de leyes y teorías, sino también apoyados en los supuestos y vivencias de los sujetos, aunados a sus experiencias y necesidades (elementos esenciales para la creación de nuevos saberes), dentro del área en la universitaria en la cual se circunscriben: Universidad de la Costa (Barranquilla, Colombia), Universidad del Zulia (Venezuela), Universidad de Falcón (Venezuela) y Universidad de Sonora (México). Tomando como base para el estudio entrevistas y vivencias en el lapso Marzo 2014 – Marzo 2015.

2. APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

El ser humano está inmerso en un proceso de innovación y generación de nuevo conocimiento en los cuales figura como eje axial el hombre mismo así como la transformación de esos saberes para su uso en la sociedad desde sus diferentes campos de aplicación: docencia, investigación, tecnología, economía, sociedad, política y militar entre otros. Constituyen una relación bidireccional que repercute en el contexto societal generando evolución o involución de instituciones y organizaciones, nuevas tendencias en el manejo de la ciencia como una estrategia para transformar las organizaciones y mejora del proceso de aprehensión

y evolución del conocimiento como un componente de alto contenido de humanización.

La docencia universitaria no difiere mucho de esta realidad globalizada, y contextualizando dentro de su realidad existencial, su función primordial podría señalarse como la de promover la función intelectual, refieren (Villalobos y Palencia, 2013), lo cual involucra alcanzar sapiencias determinadas que posteriormente puedan ser asimiladas mediante la crítica con otros saberes contextualizados que garanticen su aplicabilidad en la solución de problemas reales; razón por la cual la docencia de hoy día, requiere un revestimiento de características particulares que permitan el manejo idóneo de la educación y la ciencia en el aprovechamiento de formación en saberes basados en la razón complementadas con la capacidad de discernimiento.

La percepción de esta realidad ha servido de guía referencial para que unas pocas casas de estudio universitario hayan extraído las aristas principales del proceso de humanización en la docencia y la ciencia como parte de sus elementos diferenciadores; sin embargo, un alto porcentaje tiende a hacerse cada vez más pragmáticas y en consecuencia suelen manejarse técnicas orientadas a la formación “por competencias”, donde la libertad se constriñe a aceptar “lo que se debe aprender” para “tener éxito”, aun cuando recientemente se aprecia una tendencia incipiente a consolidar pautas de formación en pensamiento crítico y auto-crítico que facilite a la vez la libertad individual para humanizar la docencia, la ciencia y el saber.

Esta libertad en el proceso de humanización de la docencia, es esencial para dejar espacio a lo imprevisible de acuerdo a (Nishiyama, 1979), es decir, la humanización de la docencia y la ciencia (racionalismo emergente) crea el ambiente adecuado para la creación de nuevos saberes, introduciendo elementos innovadores educativos para generar la “tensión esencial” de (Kuhn, 1986), que invariablemente lleva a resultados válidos y no previstos, partiendo de estrategias didácticas y contenidos también impredecibles.

3. HILANDO EL RACIONALISMO EMERGENTE

Partiendo de un comportamiento que entrelaza la relación de los individuos con la interpretación de significados y símbolos dentro del cual actúan, el conocimiento ajustado a estándares socioculturales, los sími-

les en el desarrollo de procesos académicos para estimular la inventiva y la validación por consenso en sistemas interdependientes; se consolida una concepción mental que refiere la fusión de los cuatro elementos como bases constitutivas en la configuración cierta del término racionalismo emergente.

El primer elemento refiere que la relación de los individuos en la interpretación de significados y símbolos, parte de la creación de espacios para el estudio sobre diversidad de saberes humanos y su comportamiento tiende a visualizarse desde la óptica personal en función de un colectivo, por lo cual orientan sus actos de acuerdo a lo que representan para ellos, es decir, que el significado del estudio se deriva como consecuencia de la interacción social entre individuos y los significados que para ellos tiene, pudiendo ser manipulado y modificado mediante procesos interpretativos desarrollados por cada individuo para la creación de saberes (Bauersfeld 1994; Sierpiska y Lerman, 1996; Jeannot, 2003; y Perlo, 2006).

El segundo elemento describe que los saberes no poseen metas determinadas, universales e independientes con respecto a otras categorías o elementos de su entorno, sino que se ajustan a patrones socioculturales y se originan de los principios de criticidad, participación y creatividad (Camacho y Marcano 2003; Abregú y Galve, 2010; y Saldías, 2013).

Por otra parte, el tercer elemento del racionalismo emergente expresa que a través del uso de símiles en el desarrollo de procesos académicos así como la utilización de símbolos, puede variarse la conducta de las personas, haciendo ver tal relación como proyectos de coexistencia, donde el lenguaje facilita la captación de significados y el estímulo para el desarrollo de la inventiva (Harada, 2005; Provedel, 2010; y De Sousa, 2014).

Entretanto, el cuarto elemento refiere que la validación por consenso en sistemas interdependientes, relaciona intangibles como un procedimiento complejo donde se conducen parámetros que abarcan desde el ser humano con sus actitudes, aptitudes, talento, hasta los elementos que conforman el estudio: Estructura propia (asumida como la organización interna específica de sus elementos, lo que impide el desarrollo permanente de metodologías mecanicistas); Relación dialéctica con el medio (entendida como la composición de diversos objetos ajenos que entran en comunicación con el contexto, modificándolo o modificándose a sí mismos); y la Renovación permanente de su estructura (determinada por la propiedad del auto-dinamismo o en el caso de los objetos de la socie-

dad humana, mediante la autogestión, los cuales promueven una visión dialéctica de cambio constante de pensamientos y recursos para crear cultura, medios para compartir conocimientos, entre otros) (Banguero, 2005; Frenk y otros, 2011; y Vásquez, 2013).

Como puede observarse, el Racionalismo Emergente contiene en sí diversos elementos pertenecientes a otros racionalismos, como parte de una corriente donde la razón es el pilar principal; allí se fundamenta la generación de conocimiento que permite acceder a verdades universales de las cuales se desprenden todos los demás conocimientos, sin embargo a diferencia de las teorías predecesoras, no obvia la percepción y la experiencia colocándolas en un segundo plano, sino que las incorpora como parte de la estructura cognoscente.

4. HUMANIZANDO LA DOCENCIA

La docencia y la ciencia no solo abarcan el hecho de comprender y explicar la realidad según (Ganém, 2004), sino que implica desde tiempos ancestrales la observación de patrones regulares, razonamientos y experimentación a partir de los cuales se generan preguntas o se construyen hipótesis, favoreciendo el emerger del racionalismo como pensamiento especulativo que únicamente admitía la razón como criterio de verdad. Ahora bien, con el transcurrir del tiempo y la evolución del ser humano, se ha puesto en evidencia que el pensamiento no debe ser sometido a la rigidez que limita la capacidad de innovación humana para crear dogmas de raciocinio.

El sector universitario no escapó a esta realidad dogmática, y al tomar consciencia de la evolución en la producción de saberes, trajo como consecuencia en primer lugar que se vislumbrara una contradicción entre sus funciones tradicionales y las competencias emergentes tales como producción de pensamiento crítico, humanistas e instrumentales (formación de mano de obra calificada) así como el desarrollo de conocimientos científicos; y en segundo lugar, el hecho de la controversia entre saberes especializados y las exigencias sociales de solución a problemas cotidianos, lo cual redundó visiblemente en el activo intelectual pragmático que tuvo su origen en los conocimientos y habilidades de las personas que formaron parte del núcleo estable del sector universitario.

En la actualidad, de conformidad con (Hanan, 2005), las universidades cumplen tres roles:

- a) El desarrollo cognoscitivo de los estudiantes (acceso dentro de la universidad a enfrentarse con problemas del conocimiento, lo cual equivale a mejorar la capacidad de comprender, analizar, transferir conocimientos de un campo a otro).
- b) Incorporación de los estudiantes en la sociedad (lo cual implica que se ofrezcan oportunidades para que el estudiante analice dimensiones; entre ellas el funcionamiento, organización, estructura y mecanismos para su estabilidad profesional y cambio).
- c) Desarrollo de competencias requeridas por las dinámicas de los mercados de trabajo.

Adicionalmente (Rojas, Urdaneta y Mata, 2015) destacan que el rol del docente es mediar y propiciar situaciones de aprendizaje, donde el alumno forme parte activa del proceso y se planteen requerimientos que estimulen la duda de sus propias ideas, lo cual conllevará a la identificación de nuevas elucidaciones que emerjan por distintos caminos pero que logren satisfacer sus esquemas mentales constituidos por una realidad en estrecha interacción con su medio natural y social.

La humanización de la docencia pasa por un transitar de resignificación y desconstrucción de la cosmovisión educativa, conforme relacionan (Morin, Ciurana y Motta, 2009); aun cuando destacan que prevalecen programas enteros destinados a la enseñanza donde lo afectivo, interpersonal, emocional y todo lo relacionado con los procesos de humanizar al sujeto, están sin lugar a dudas apartados del contexto docente, ocasionando que la especie humana no desarrolle a plenitud sus potenciales. Por tanto, refiere (Morin, 2001) se está solo al principio de un largo camino que tratará de convertir a las personas en seres verdaderamente humanos, razón por la cual proponen una estructura multidireccional y polifacética, que permita captar la realidad y orientar (pese a los cambios constantes) al estudiantado sobre la inexistencia de verdades absolutas o sistemas acabados, donde seguramente prevalecerán ideas generales vacías y visiones mutiladas de la realidad.

5. PROSPECTANDO HACIA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

La innovación “per se” es un cambio intencional y controlado en un proceso de construcción social, en tanto la sociedad toma conciencia de un nuevo problema o fenómeno y a partir de él genera reflexiones y

explicaciones, y por tanto teorías, según indica (De La Torre, 1998). Ello ha repercutido en disertaciones que corresponden a planos tecnológicos y empresariales que se han proyectado en consecuencia al sector educativo, de esta forma el concepto de innovación educativa se ha impregnado con elementos de cambio, configurándose como coadyuvante en la indeterminación, incertidumbre e inestabilidad de la verdad como verdad única, de la realidad como objetiva, así como de la subjetividad como posibilidad de comprensión e interpretación del mundo.

En este sentido, el ejercicio de la docencia ha cambiado y exige nuevas concepciones de enseñanza entre las cuales se pueden mencionar: a) Desplazamiento del interés del sujeto que enseña, al sujeto que aprende para desarrollar habilidades cognitivas; b) El aula como escenario donde convergen múltiples ideas, culturas, pensamientos y realidades, estructurándose a sí misma como un elemento único e irreplicable; c) El aula con una perspectiva de sistema flexible donde se fomente el cambio y la adaptación; y d) La formación de docentes para la innovación y cambio.

Por su parte (Cañal De León, 2002); refiere que la innovación educativa es un conjunto de ideas y procesos a través de los cuales se introducen y provocan cambios en las prácticas educativas. No es una actividad transversal sino un proceso longitudinal, un viaje que se detiene a contemplar la vida y el saber en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa así como la cultura profesional del profesorado, donde su fin último es poder alterar la realidad a través de la modificación de concepciones, actitudes, métodos e intervenciones para mejorar los procesos de enseñanza y transmisión de conocimiento en el aprendizaje, se asocia al cambio y tiene componentes explícitamente ideológicos, cognitivos, éticos y afectivos, porque apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría-práctica inherentes al acto educativo.

En este orden de ideas (Imberón, 1994) afirma que la innovación educativa es la actitud y proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera individual o colectiva, para la solución de situaciones problemáticas en la práctica, lo que comporta un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación; en tanto que (Tejedor, 2009) señala que la innovación educativa está representada por una confrontación permanente a lo rutinario, por cuanto contempla una postura proactiva hacia la construcción colectiva, la imaginación creadora, la transformación de lo existente y en consecuencia de-

manda la apertura de una hendidura a través de la cual la administración, los profesores y alumnos puedan indagar, descubrir, reflexionar y criticar en un contexto universitario donde aún prevalece la conservación del pasado educativo.

6. TALANTE METODOLÓGICO

Para (Morín, 1986) un paradigma científico se define como un principio de distinciones-relaciones-oposiciones fundamentales entre algunas nociones matrices que generan y controlan el pensamiento, es decir, la constitución de teorías y la producción de los discursos de los miembros de una comunidad científica determinada. Por ello, se infiere que detrás de cada paradigma se esconde una matriz epistémica.

Según Kuhn citado por (Muro, 2004), los paradigmas constituyen un enrejado de creencias teóricas y metodológicas entrelazadas, que permiten la selección, evaluación y crítica de temas, problemas y métodos, y establece una red de compromisos entre los miembros de una comunidad científica.

Desde estos puntos de vista se observa, que existen distintas formas de abordar el objeto de estudio, las cuales muestran varias maneras paradigmáticas de proyectar la investigación en las ciencias sociales, para (Morín, 1986), las metodologías son caminos prefabricados, rutas a priori que programan al investigador, mientras que el método que se desprende de la andadura constituye una ayuda a la estrategia (la cual comprenderá útilmente, ciertos segmentos programados, aunque necesariamente comportará el descubrimiento y la innovación).

En torno a esta concepción, la presente investigación se aborda a partir de una metodología sustentada en el paradigma cualitativo-etnometodológico y por tal razón se asume coherencia y objetividad al responder cuestionamientos vinculados a la naturaleza de la realidad estudiada (supuesto ontológico), al modo de construir el conocimiento de esa realidad (supuesto gnoseológico), y a la forma de relación entre investigadores y lo investigado conocimiento (supuesto epistemológico) tal como lo plantea Sequea citada por (Silva, 2005).

Para (Adamglu y Meyer, 2012), la etnometodología en cuanto a forma se refiere, conlleva al aprendizaje de las actividades prácticas realizadas mediante técnicas de codificación; de esta sistematización de datos empíricos, se interpretan los significados relacionados y sostenidos

en el contexto de las acciones de los individuos, es decir, la información que se busca es aquella que más relación tenga y ayude a descubrir mejor las estructuras significativas que dan razón de la conducta de los sujetos.

La investigación se apoyó en observaciones participantes, así como en entrevistas a Autoridades Universitarias, Docentes y Estudiantes, de ambos sexos, diferentes profesiones y que hacen vida dentro de universidades en Colombia (Universidad de la Costa), Venezuela (Universidad del Zulia, Universidad de Falcón) y México (Universidad de Sonora), en cada una de las actividades que constituyó el objeto de estudio se basó en alternos etnometodológicos, que serán presentados en forma sintetizada a lo largo del análisis, con énfasis descriptivo sobre episodios que permiten destacar y dar cuenta de un modo más claro cómo se constituye el sentido común. (Garfinkel, 2006).

7. ANÁLISIS DE LOS ALTERNOS ETNOMETODOLÓGICOS

Para interpretar la forma en la cual el racionalismo emergente se visualiza en el sector universitario, a través de sus cuatro elementos y su repercusión en el proceso de humanización de la docencia y como se vinculan ambos con la innovación educativa y la construcción de saberes, desde el punto de vista práctico y convivencial de acuerdo a (Garfinkel, 2006), se requirió una descripción procedimental finamente detallada de una acción ordinaria, en espacio real y coexistido mediante la presentación síntesis de los alternos etnometodológicos así como sus respectivas reducciones y codificaciones axiales.

En las entrevistas realizadas a autoridades y docentes, orientadas a comprender el primer elemento del Racionalismo Emergente en la Humanización de la Docencia Universitaria, como es el espacio de relación entre personas que se convierte en objeto de investigación de saberes, donde cada sujeto puede a través de sus realidades formar parte intrínseca del conocimiento así como de la interpretación de significados y símbolos dentro del ámbito en el cual actúan, se emitieron respuestas en las cuales se evidencia la ausencia de espacios reales de interpretación para intercambiar experiencias, reflexiones y a partir de estas construir saberes, aun cuando en el aula de clases se hacen preguntas, estas son concretas y pocas veces se permite la narración de vivencias, y cuando se suceden los docentes las rechazan ciñéndose a los programas educativos esta-

blecidos, lo cual debilita la bidireccionalidad en el proceso de transferencia y apropiación de saberes; en definitiva se observan procesos contrarios a la interpretación diversa quedando reducido a la adaptación de la docencia a los programas curriculares.

En palabras de algunos estudiantes, se observa que existe una divergencia en algunas cátedras de pregrado, donde los docentes no intercambian conocimientos ni técnicas novedosas en educación a pesar de existir eje metodológico de investigación equivalente a seis semestres que los acompaña durante todo el proceso de elaboración de los trabajos de grado, lo cual promovería el intercambio de los significados y diversidad de saberes.

Dilucidando las respuestas obtenidas, se hace evidente que el sector universitario no considera como un elemento de relevancia el innovar en espacios que permitan comprender el vínculo con la realidad cargada del elemento subjetivo fundamentado desde la experiencia de la docencia. En consecuencia no se consigue abarcar el nexo directo o indirecto de las personas que participan en la consecución de resultados desde las aulas, lo cual conlleva a que las relaciones interpersonales en el proceso continuo de mejora se vean debilitadas.

Tales apreciaciones son contrarias a las afirmaciones de (Bauersfeld, 1994) y recientemente (Torres, 2009), quienes pautan que las propensiones actuales instruyen que la interacción de personas nunca debe perder importancia, sino que debe destacarse y propiciarse en los procesos de cambio y formación intelectual, lo cual hace reflexionar sobre la delicada e importante función, que desde la consciencia, debe asumir el sector universitario en cuanto a la escogencia del equipo docente, debido a que son ellos quienes están destinados a humanizar la docencia, por la naturaleza de sus funciones y así desarrollar capacidades y habilidades en el proceso de innovación educativa y creación de saberes.

En cuanto al segundo elemento referido a los procesos de interpretaciones críticas, participantes y creativas en entornos de saberes con metas indeterminadas, los entrevistados refirieron que no existen en la universidad programas de estímulo para docentes o estudiantes, que coadyuven a seleccionar, investigar, eliminar, reagrupar y transformar los significados del conocimiento o saberes que transmiten o reciben más allá de lo planificado. Agregaron sin embargo, que la criticidad, participación y creatividad son puestas en práctica por los docentes quienes

las vinculan a la realidad teórico-práctica que viven en las aulas, promoviendo la adquisición de valores, normas y conductas que posibiliten al estudiante la inserción e integración en la vida social, es decir, vivir en sociedad profesionalmente, lo cual permite lograr una construcción simbólica subjetiva del mundo social y cultural, independientemente de los constructos teóricos programados que existen al respecto y que son establecidos como metas.

Se observa que los entrevistados aseveraron con convicción que el elemento crítico, la participación y la creatividad, componen la vía apropiada para acceder al conocimiento por cuanto pasa a ser una experiencia vivida, sentida y compartida por el observador. Esta percepción coincide con (Abregú y Galve, 2010) y (Saldias, 2013) quienes señalan que el conocimiento requiere ser sistematizado y organizado bajo criterios de criticidad, participación y creatividad para una correcta interpretación de la realidad tal como aparece en la interioridad de la conciencia subjetiva.

Al cuestionar a los entrevistados sobre el uso de símiles en el desarrollo de procesos académicos así como la utilización de símbolos, expresaron que escasamente utilizan símiles en el aula de clase, menos aún para que docentes y estudiantes cuenten sus experiencias y a partir de ellas construir nuevos saberes. Sin embargo, han tomado algún tipo de iniciativa para instituir espacios de intercambio de ideas, interacción de encuentros pero son esporádicos y en el aula de clase son casi nulos, pocos docentes hacen relatos, discusiones o análisis de situaciones, posiblemente por temor a que el tiempo no le permita cumplir con el programa académico. En los diversos espacios educativos, refirieron hay mucho más raciocinio que sentimiento, mucha más lógica que creatividad, y muchos más “ejercicios” que “experiencias” en franco alarde al poco intercambio de ideas y saberes.

Se verifica que la capacidad de pensar en símiles es inmolada en aras del tiempo para cumplir programas establecidos, incidiendo directamente en la no realización de creaciones mentales, por cuanto obstaculiza la apropiación de conocimiento por la escasa socialización, creación e interpretación de significados, débil interacción entre actores universitarios e incluso con la sociedad, revistiendo a la docencia con un carácter mecanicista.

Finalmente y en relación al cuarto elemento del Racionalismo Emergente en la Humanización de la Docencia Universitaria, vale desta-

car que los entrevistados refirieron que no existen procesos de validación por consenso en sistemas interdependientes, lo cual dificulta la conformación de herramientas que faciliten la innovación, adquisición y transferencia de conocimientos, sin embargo agregaron que la excesiva estructura piramidal existente en el contexto universitario es quien dificulta la obtención de respuestas oportunas situación que es asumida por la idiosincrasia universitaria, y en razón a ello se traba el fluido multidireccional de saberes en los sistemas interdependientes; aunque reconocen que se han implementado cambios y transformaciones que favorecen el desarrollo y consolidación de algunos aspectos del funcionamiento de la universidad pero entendida como organización laboral.

Estas percepciones coinciden con los estudios realizados por (Jeannot, 2003), quien afirma que en la medida que se incremente una comunicación bidireccional en los sistemas interdependientes, de carácter frecuente y oportuna, se generará un clima organizacional de confianza, compromiso y relacionismo, alcanzando una satisfactoria transferencia de conocimiento, debido a que al existir mayor compromiso y relación en los integrantes de la organización universitaria, se incrementa el potencial de desarrollo de vínculos que propendan a innovar en la agregación de valor a los procesos educativos que en este caso está representado por los saberes del ser humano.

8. REFLEXIONES FINALES

Una vez realizadas las reducciones y codificaciones axiales de las entrevistas realizadas a directivos universitarios, docentes así como a estudiantes, se presenta el momento de identificar las principales reflexiones experimentadas y asimiladas que permiten manifestar conclusiones subyacentes en la conciencia del sujeto investigador, como consecuencia de convivir y observar el contexto universitario en función de los elementos presentes del Racionalismo Emergente en la Humanización de la Docencia Universitaria.

En este sentido, se dilucida que las universidades objeto de estudio dentro de la realidad latinoamericana, se avocan a la formación de personas que al momento de su grado académico puedan incorporarse a diferentes puestos de trabajo, lo cual deja en claro que prevalece la formación con base a la repetición de esquemas y programas por competencia que no consideran la realidad que la sociedad marca, repitiendo espacios

docentes e investigadores que no producen nuevos conocimientos o saberes, se apegan a la larga tradición latinoamericana de perfilar profesionales desde lo disciplinar, creando inconsistencia en el vínculo de requerimientos emergentes, limitando así los componentes del conocimiento humano que puedan generar valor cognitivo en el sector universitario.

Ahora bien, el espacio de relación entre personas que se convierte en objeto de investigación de saberes, es desaprovechado en cuanto a su uso por cuanto pueden implementarse estrategias didácticas que fomenten la creación de saberes mediante espacios humanizantes, como discusiones o socializaciones colectivas, en las cuales se fomente la participación de la comunidad universitaria previa adquisición de conocimientos para el forjamiento de nuevos saberes.

Así mismo, los procesos de interpretaciones críticas, participantes y creativas en entornos de saberes con metas indeterminadas, pueden ser facilitados mediante análisis de casos prácticos, dinámicas de grupo y socialización de respuestas que permitan la contribución en la edificación de significados y saberes al tiempo que promuevan la expresión de ideas para una exegesis de la realidad desde la interioridad de la conciencia subjetiva.

Igualmente el uso de símiles en el desarrollo de procesos académicos, debe iniciarse desde la información compartida que consienta analizar e interpretar datos, donde el proceso de aprendizaje solo sea una herramienta que permita emerger experiencias y saberes para ser creados, socializados e interpretados en colectivo.

Por otra parte, los procesos de validación por consenso en sistemas interdependientes, deben fluir desde la direccionalidad en las instituciones universitarias, demandaría ampliar el dominio cognoscitivo en cuanto a las cosmovisiones económicas, gerenciales, administrativas o sociológicas, sin embargo, la realidad existente difiere del proceso de formación donde confluyan el dominio de saberes, voluntad y sentimientos que demandan la humanización de la docencia y la ciencia hoy día.

De allí que se precisa que en el contexto universitario latinoamericano objeto de estudio, se perfecciona la permanencia epistémica cuantitativa en la concepción de la docencia y del conocimiento científico, y por tanto, se fortalece el paradigma tradicional que orienta prácticas docentes, científicas y tecnológicas por un derrotero que favorece la racionalidad positivista e instrumental sobre la mirada humanista del conocimiento y la humanización de la docencia, la ciencia y el saber.

Es así como se preserva una hegemonía positivista, que conforma un escenario educativo donde prevalecen el razonamiento analítico concebido como realidad absoluta, el dato empírico sobre el sentido y su significado, la medición sobre la interpretación, así como las habilidades técnicas sobre la capacidad reflexiva y el pensamiento crítico, conllevando a dificultar que se puedan orientar procesos educativos innovadores que humanicen la docencia y la ciencia mediante la combinación de razón y experiencia asumiéndolo como racionalismo emergente.

Referencias Bibliográficas

- ABREGÚ, Luis y GALVE, José. 2010. **La estrategia didáctica vivencial aplicada en la enseñanza-aprendizaje de la salud en el trabajo.** Electronic Journal of Research in Educational Psychology. Almería (España).
- ADAMOGLU DE OLIVEIRA, Samir y MEYER, Ludmilla. 2012. **Etnometodología: desvelando a alquimia da vivencia cotidiana.** Cuadernos EBAPE.BR. Rio de Janeiro (Brasil).
- BANGUERO, Clara. 2005. **La organización: un sistema vivo desde una teorización sistémica.** Revista Entramado. Universidad Libre. Cali (Colombia).
- BAUERSFELD, H. 1994. "Theoretical perspectives on interaction in the mathematics classroom" en R. BIEHLER; R. SCHOLZ; R. STRÄSSER Y B. WINKELMANN (Eds.). **Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline.** Kluwer Academic Pb. Dordrecht (Holanda).
- CAMACHO, H. y MARCANO N. 2003. **El enfoque de investigación introspectiva vivencial y sus secuencias operativas. Algunos casos de estudio.** Revista Omnia, vol. 9, núm. 1, 2003. Universidad del Zulia, Maracaibo (Venezuela).
- CAÑAL DE LEÓN, P. 2002. **La innovación educativa.** Editorial Akal. Madrid (España).
- DE LA TORRE, Saturnino. 1998. **Cómo innovar en los centros educativos.** Ed. Escuela Española, Madrid (España).
- DE SOUSA, João; KIND DO NASCIMENTO, Luciana; MEIRA, Rosineide de Lourdes. 2014. **Pesquisar a pesquisa: trajetória e problematizações de uma prática inventiva.** Psicologia & Sociedade, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC (Brasil).
- FRENK, Julio; CHEN, Lincoln; BHUTTA, Zulfiqar; COHEN, Jordan; CRISP, Nigel; EVANS, Timothy; FINEBERG, Harvey; GARCÍA, Patricia; KE, Yang; KELLEY, Patrick; KISTNASAMY, Barry; MELEIS, Afaf;

- NAYLOR, David; PABLOS, Ariel; REDDY, Srinath; SCRIMSHAW, Susan; SEPULVEDA, Jaime; SERWADDA, David; ZURAYK, Huda. 2011. **Profesionales de la salud para el nuevo siglo: transformando la educación para fortalecer los sistemas de salud en un mundo interdependiente**. Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública, Lima (Perú).
- GANÉM, Patricia et al. 2004. **Escuelas que matan**, Editorial Limusa. México DF (México).GARFINKEL, H. 2006. **Estudios en etnometodología**. Editorial Anthropos. Barcelona (España).
- HARADA, Eduardo. 2005. **Las matemáticas: ¿descubiertas o inventadas? La respuesta del realismo constructivista**. Revista Ciencia Ergo Sum, Universidad Autónoma del Estado de México, México D.F. (México).
- HANAN, Andrew y SILVER, Harold. 2005. **La educación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizajes y culturas institucionales**. Narcea, S. A. ediciones. Madrid (España).
- IMBERNÓN, Francisco. 1994. **La formación del profesorado**. Editorial Paidós. Barcelona (España).
- JEANNOT, Fernando. 2003. **¿Racionalismo o institucionalismo?** Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41303804>. Consultado el 26.05.2015.
- KUHN, T. 1986. **Segundos pensamientos sobre paradigmas**. Editorial Trota. México, D.F. (México).
- MORÍN, E. 1986. **Ciencia con conciencia**. Editorial Anthropos. Barcelona (España).
- MORÍN, Edgar. 2001. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires (Argentina).
- MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio y Motta, Raúl. 2009. **Educación en la era planetaria**. Editorial Gedisa. Barcelona (España).
- MURO, X. 2004. **La gerencia universitaria desde la perspectiva de sus actores**. Ediciones Universidad Politécnica Experimental Libertador. Caracas (Venezuela).
- NISHIYAMA, Chiaki. 1979. **El Papel de la Razón Antirracionalismo o Racionalismo Crítico**. Ordo, Band 30, Gustav Fisher Verlag, Stuttgart (Alemania).
- PERLO, Claudia. 2006. **Aportes del interaccionismo simbólico a las teorías de la organización**. Revista Invenio, Universidad del Centro Educativo Latinoamericano (Argentina).

- PROVEDEL, Maristela. 2010. **O mundo que eu invento, o mundo que me inventa: vestígios de um self perdido.** Disponible en: <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=291022021016>. Consultado el 1.6.2015.
- ROJAS, C; URDANETA, E. y MATA, L. 2015. **Estrategias para el aprendizaje significativo de procesos de fabricación mediante orientación constructivista.** Revista Opción, Año 30, N° 75. Universidad del Zulia, Maracaibo (Venezuela).
- SALDÍAS, María. 2013. **Cristina Peri Rossi lee a Clarice Lispector: Discurso introspectivo y los límites naturalizados de la “escritura femenina.** Revista Acta Literaria, Universidad de Concepción (Chile).
- SIERPINSKA, A. y LERMAN, S. 1996. **Epistemology of mathematics and of mathematics education.** International Handbook of Mathematics Education. Dordrecht (Holanda).
- SILVA, E. 2005. **Investigación acción: metodología transformadora.** Ediciones Astrodata. Maracaibo (Venezuela).
- TEJEDOR, Francisco. 2009. **Experiencias de innovación docente universitaria.** Ed. Universidad de Salamanca (España).
- TORRES, Enrique. 2009. **Ciento cincuenta años de pensamiento coevolutivo: la vida es una maraña de interacciones.** Revista Acta Biológica Colombiana, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá (Colombia).
- VÁZQUEZ, Antares. 2013. **Interdependencia entre el liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo: una reflexión.** Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (España).
- VILLALOBOS, José y PALENCIA Iraima. 2013. **Epistemología de la complejidad. Perspectiva desde las organizaciones universitarias.** Memorias del Segundo Congreso Virtual de Ciencias Gerenciales, Universidad Rafael Belloso Chacín, Maracaibo (Venezuela).