

# CONSTRUCCIÓN COMPLEJA DE SABERES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: UNA POSTURA INTELECTIVA



## NOÉTICA-NOEMÁTICA DESDE EL ASCESIS

KATIUSCHKA TORREALBA D.\*  
katiuschkatorrealba@hotmail.com

Recibido: 09/07/2015

Aceptado: 04/11/2015

### Resumen

La presente indagación emerge de la necesidad de un replanteamiento de la visión del ámbito universitario desde la praxis y los saberes humanosociales, a partir de las construcciones o elaboraciones conceptuales de las ciencias modernas en un intento por deslegitimar aquellos saberes que imposibilitan, fraccionan y cercenan el surgimiento de nuevas formas de mirar los saberes. Todo ello invirtiendo el tradicional modo, es decir, partiendo desde una praxis intersubjetiva y dialógica, donde dialogan no sólo los sujetos sino los saberes. La visión que subyace al fenómeno educativo en el ámbito universitario es la dialogicidad, entre sujetos sabientes y entre saberes emergentes, construidos en el proceso. Por lo tanto, erige como intencionalidad, ofrecer un sistema de referentes para lograr el *verstehen* sobre el fenómeno educativo y su evidente correlación noética-noemática, desde una revisión de las asunciones epistémicas y elementos arqueológicos (en un dialelo gnoseológico), dando cuenta de una resiliencia heurística en aras de una necesaria poeisis (creación), enmarcado en una visión compleja y complementaria del hecho educativo y los saberes que en él confluyen. Ergo, se tiene que la universidad debe asumir un posicionamiento de resignificación de los saberes y las disciplinas a partir de un encuentro dialógico en una visión transdisciplinaria y desde un ejercicio hermenéutico, en una búsqueda constante de significados.

**Palabras clave:** intersubjetividad, saberes, complejidad

### COMPLEX CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN THE UNIVERSITY FIELD: A NOETIC-NOEMATIC INTELLECTIVE POSITION FROM ASCETICISM

#### Abstract

This study emerges from the need for a rethinking of the vision of the university from the praxis and human-social knowledge, from conceptual constructs of modern science in an attempt to delegitimize those knowledges that make it impossible, fractionate and sever the emergence of new ways of looking at knowledge. All this by reversing the traditional way, that is, starting from an intersubjective and dialogic praxis where not only knowledge but subjects dialogue; the vision behind the university educational phenomenon is dialogicity between wise subjects and between emerging knowledge built during the process. Therefore, as intentionality, it stands to provide a system of benchmarks to achieve *verstehen* about the educational phenomenon and its evident noetic-noematic correlation, from a review of the epistemic assumptions and archaeological elements (in a epistemological diallel), accounting for a heuristic resilience in order for a necessary poeisis (creation), framed in a complex and complementary vision of the education fact and the knowledge that it converge. Ergo, it is said that the university should assume positioning there definition of knowledge and disciplines from a dialogic encounter in an interdisciplinary view and from a hermeneutical exercise, in a constant search for meaning.

**Key words:** intersubjetivity, knowledge, complexity

\*Doctora en Educación  
Universidad de Carabobo



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17. Julio– Diciembre 2015/ pp.224-235.

ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153

Construcción compleja de saberes en el ámbito universitario: una postura intelectual...

Katiuschka Torrealba

## introducción

Esta disertación emerge como espacio de reflexión e intensa labor teórico-intelectual, constituyéndose en un campo impregnado y permeado de diversos elementos sobre el hecho educativo como constructo social y sus implicaciones en las diversas orientaciones epistemológicas en la construcción compleja del saber y el reconocimiento de su vigencia, desde su génesis, estructura y evolución. A partir de lo antes expuesto, se pudiera esbozar que en la actualidad, enfrentar cualquier reto o esfuerzo que amerite una reflexión como elemento articulador para un verdadero ejercicio epistémico de trascendencia y significación y a su vez de instancia aproximativa para lograr *el verstehen* sobre el fenómeno educativo y su evidente correlación noética-noemática, debe ser emprendido a partir de una construcción compleja de saberes de manera sui generis. Al concebir los saberes desde una praxis heurística, con visos de asunciones transdisciplinarias desde un marco referencial novedoso, creativo, innovador, abriendo visiones dialécticas, dialógicas e intersubjetivas en la construcción de significados. En términos de un discurso educativo en el cual cobra fuerza y vigencia las ideas del pensamiento complejo de Edgar Morín a partir de los principios dialógico, recursivo y hologramático.

En la actualidad, desde la irrupción de la denominada postmodernidad, la cosmovisión del mundo demanda formas de abordaje orientadas a profundizar el fenómeno educativo como correlación

noética- noemática desde nuevos paradigmas que permitan asumir la complejidad del hecho educativo en su multidimensionalidad y condición de continuum humano, en términos, precisamente, de una revalorización de lo humano. Es decir, en una especie de *frónesis*, donde el hecho educativo se encuentre orientado a promover procesos de construcción de saberes y significados de manera integral, con una visión holopraxiológica del ser humano, de acuerdo con lo que expresan los diversos enfoques o vías aproximativas que rigen la actividad educativa desde los albores de la contemporaneidad mundial.

Ante todo ello se vislumbra la inmanente necesidad de concatenar hilos teóricos figurativos y emergentes para construir un logos desde la realidad social de lo intersubjetivo del hecho educativo. Considerado en su condición de proceso de disertación y dialogismo intelectual, en el que lo humano, lo histórico-temporal y lo intelectual denotan un modo sui generis de saber-conocer desde los escenarios paradigmáticos de la ciencia, la cual ha sido y será siempre la misma pero permeada de diversas cosmovisiones. A partir de dicho planteamiento pudiera percibirse un enfoque o abordaje de legitimación de un discurso en el que es necesario darse la mano como humanos y confluir en una verdadera academia que, aun con sus visos de complejidad, permita la apertura de espacios dialógicos de saberes en un ámbito inter-pluri y transdisciplinar, asumiendo el contexto intersubjetivo del hecho educativo como lugar de encuen-

---

tro, diálogo de saberes y espacio de reflexión del continuum humano, de posiciones epistemológicas y significaciones, de una praxis educativa vigente, configurada en una escala humana viable y posible desde la focalidad de múltiples y diversos saberes, que concurren y participan en ese devenir epistémico en una auténtica *mezexis* (relación entre el mundo tangible e intangible) que ayude a crecer significativamente en la complejidad del *gignoskein* (saber) y a su vez el derecho de ser uno mismo, desde la focalidad de los múltiples y diversos saberes que concurren y participan.

¿Cómo lograrlo? Quizás esto, sea el nodo crítico-epistémico para una profunda revisión y discusión en el abordaje de dicho objeto, ámbito y dimensión de una temática de ajuste y fortaleza para concatenar un dialogismo de saberes entre lo inter lo pluri y lo transdisciplinar, en la construcción compleja de saberes. La cual requiere precisarse desde el contexto intersubjetivo de la enseñanza universitaria configurado hacia lo humano en una especie de eleuteria.

A objeto de lograr la complementariedad de ideas, es de vital importancia asumir el *earklen* y *verstehen* desde una epojé epistemológica, como significados unívocos y acción primigenia. En la concatenación de un logos o discurso sobre la construcción compleja de saberes/significados desde una praxis pedagógica heurística (holopraxiológica). Cuyos sujetos gnoseológicos, entendiéndose por estos a los sujetos corpóreos mediante el cual es posible concretar el *dasein*(ser

ahí) de las denominadas operaciones científicas, se conciben en varias modulaciones, aludiendo las mismas a un sujeto cognoscente, un sujeto dialógico y un eje semántico.

Al respecto y en el marco de los planteamientos expuestos y esbozados sucintamente, se induce a la reflexión, el repensar el *erklären* y *verstehen* desde el *lebenswelt*(mundo de la vida) y del *sein* (ser), que construye activamente significados (saberes) y otorga sentidos desde un dialogismo con visos de intersubjetividad. Asimismo siguiendo el hilo ductor de dicho planteamiento, el *sein* (ser) se manifiesta en un diálole hombre-ser; por ende, este vínculo entrañable sucede por la simple y natural razón de que el ser humano se prefigura en términos de un ente histórico a lo largo de su existencia. En este sentido, se considera pertinente proponer un soporte epistemológico, a fin de concretar dicha propuesta epistémica sobre la construcción compleja de saberes, considerando medular para ello el dominio de algunos aspectos de lo inter, pluri y transdisciplinar.

### **Construcción compleja de saberes. De la disciplinariedad a la inter y transdisciplinariedad. Fundamentos epistémicos**

La supremacía que históricamente se le ha otorgado a las diversas prácticas y concepciones pedagógicas se pone de manifiesto desde los siglos V y VI en las instituciones de enseñanza, donde se había dividido el saber en dos grandes secciones: el *trívium* (gramática, dialéctica y retórica) y el *quadriúvium* (aritmética, geometría, astronomía y mú-



sica). Sin embargo, a finales de la Edad Media esta necesidad de divisiones o compartimientos en el saber se había acentuado en las nacientes universidades, e incluso en los monasterios. Así, el surgimiento de la disciplinariedad científica propiamente dicha, vinculada al nacimiento de la modernidad, tenía claros y marcados antecedentes. Pero, según Capra (1998), no es sino hasta los siglos XVI y XVII cuando la visión medieval del mundo basada, según él, en la filosofía aristotélica y en la teología cristiana cambió radicalmente, teniendo este cambio como cimiento las ideas mecanicistas de Descartes y Newton:

La noción de un universo orgánico, viviente y espiritual fue reemplazada por la del mundo como máquina, y ésta se convirtió en la metáfora dominante de la era moderna. Este cambio radical fue propiciado por los nuevos descubrimientos en física, astronomía y matemáticas conocidos como la Revolución científica y asociados con los nombres de Copérnico, Galileo, Descartes, Bacon y Newton. (p. 39)

En concordancia con lo anteriormente expuesto, Descartes (ob.cit) creó un método de pensamiento aún hoy día muy frecuentado que básicamente consiste en “desmenuzar los fenómenos complejos en partes para comprender, desde las propiedades de éstas, el funcionamiento del todo” (p. 39). Para Descartes, el universo en general, y los organismos en particular, podían ser vistos como una máquina (de ahí el término *mecanicista*, dado a esta visión). Dicho método demuestra su vigencia en algunos espacios o áreas del saber.

Luego, la visión mecanicista se extendió a todos los objetos de saber, incluso la biología, donde los

organismos vivos fueron vistos como cosas compuestas por partes. Más aún, cada una de las piezas de las que se componen las cosas requeriría de un especialista, formado dentro de una disciplina particular, de allí nació la especialización. Conduciendo la misma a una visión atomista, donde cada disciplina aparecía como desconectada de las demás. Visión que ha predominado, aún hoy día, en los espacios académicos de formación de profesionales, quienes se forman con títulos de *especialistas*: conocedores de un área del saber particular pero desposeídos de una visión compleja articulada y articuladora de saberes que permitan el abordaje del *verstehen*, de fenómenos complejos.

Tal visión se ve reflejada, sin lugar a dudas, cuando se hace la reconstrucción de las perspectivas y posiciones paradigmáticas amalgamadas en un tradicionalismo pedagógico y científico, que se ha enquistado en posiciones argumentativas positivistas, racionalistas, excluyentes y fragmentarias. Lo que ha devenido, a su vez, en un desconocimiento y asunción del hecho educativo como fenómeno complejo, sistémico y holístico. Al respecto, Caicedo (2001) considera que la visión disciplinar sólo ofrece una imagen particular de la realidad. Es decir, de aquella parte que entra en el ángulo de su objetivo, y nada más. Dicha visión fenoménica se caracteriza por tener fundamentalmente objetos observables y buscar las leyes que los explican y permiten su predicción. El positivismo del siglo XIX, por supuesto, contribuyó a

---

enfatar esta visión, imponiendo una forma de investigar y conocer que hicieron que el camino de la ciencia tomará una dirección cada vez más reduccionista y especializado.

Ahora bien, a mediados del siglo XX, comienza a cobrar fuerza lo que se conoce como pensamiento sistémico. Teniendo como bases la física cuántica, la escuela de psicología Gestalt y la ecología. Ergo, en el pensamiento sistémico se comienza por asumir que los sistemas no pueden ser comprendidos por medio del análisis o la disgregación de sus partes o descomponiendo el todo en partes mínimas. Sino que se entiende que las propiedades, incluso de las partes, sólo pueden ser comprendidas como lo que son, componentes de un conjunto mayor. En consecuencia, según Capra (1998):

...la relación entre las partes y el todo ha quedado invertida. En el planteamiento sistémico las propiedades de las partes sólo se pueden comprender desde la organización del conjunto, por lo tanto, el pensamiento sistémico no se concentra en los componentes básicos, sino en los principios esenciales de organización. El pensamiento sistémico es «contextual», en contrapartida al analítico. Análisis significa aislar algo para estudiarlo y comprenderlo, mientras que el pensamiento sistémico encuadra este algo dentro del contexto de un todo superior. (p. 49)

Es en este marco de pensamiento cuando comienza a hablarse de multi, inter y transdisciplinariedad de las ciencias, o en las ciencias, ya que si se asume que una determinada disciplina puede dar la visión o el conocimiento de una de las partes, comprender el todo como sistema, las relaciones dentro de ese sistema. Sólo es posible si se crean lazos de comunicación entre las diferentes áreas

del saber, donde cada una proporciona lo que la otra no puede dar, en una necesaria relación de reciprocidad y complementariedad. Al respecto, señala Yarzabal (2001), el saber transdisciplinario trata de “devolverle una imagen coherente al mundo a través de un estudio integrado de la naturaleza, del universo y del ser humano, que armonice las mentalidades para construir un puente entre la difusa generalización y la exacerbada especialización” (p. 41).

Desde estos planteamientos la interdisciplinariedad emerge y se muestra, por un lado, como una preocupación humanista y por otro, una preocupación por la ciencia en un ámbito gnoseológico en donde se traduce en una especie de mimesis inteligible propositiva, para superar precisamente la fragmentación casuística de las epistemologías positivistas, todo en un marco en el que cada una de las disciplinas en contacto se transforman y dependen unas de otras. La interdisciplinariedad necesariamente conduce a una transformación en cuanto a las instancias aproximativas y metodológicas de investigación, respondiendo a un telos en pro de contrarrestar una ciencia excesivamente fragmentada, sin comunicación interdisciplinar e imposibilitada de hacer frente a la complejidad cada vez más evidente de las diversas construcciones sociales.

Esto implica, según Balza (2012), abordar la interrelacionalidad y complementariedad desde un punto de vista de la diversidad de partes. Si, como dice el autor, las estructuras particulares están co-

---

nectadas en virtud de una estructura superior que las interconecta, entonces el conocimiento sólo puede concebirse como articulación epistémica. Por ello, enfatiza, es necesario generar una episteme desde la cual se pueda repensar la realidad de estudio en el campo de las ciencias sociales, humanas y muy particularmente, en el caso del presente ensayo, las referidas al ámbito educativo.

Las aproximaciones teóricas sobre la construcción compleja de saberes emerge, pues, producto de la *eisegésis*, entendida como un encuentro reflexivo e interpretativo con la teoría desde la realidad del objeto y no viceversa. En tal sentido, se trata de una deconstrucción y reconstrucción de las concepciones y nociones a partir de un diálogo permanente entre observación y reflexión del objeto de estudio, las teorías (en las diferentes disciplinas) y los autores. Estas concepciones noemáticas relevantes en el discurrir investigativo, constituyen tal y como la misma palabra lo dice, la *noesis* el conocimiento que se refiere a la realidad de las ideas.

Ahora bien, en una construcción compleja de saberes puede decirse que el diálogo no se da sólo inter o transdisciplinariamente, sino que más aun la dialógisis se produce en el entrecruzamiento de las visiones de mundo (*weltanschauung*) de los sujetos involucrados en el diálogo. Más que un diálogo entre sujetos, dialogan estas visiones, en la búsqueda de una intercomprensión mutua, donde se enriquecen ambas experiencias, a partir precisa-

mente de su condición de alteridad. Esto es, del hecho de ser otra la visión con la que se dialoga.

Así, pues:

Por «diálogo de saberes» se ha venido entendiendo el ejercicio profundamente humano de intercambiar ideas o pensamientos en forma pacífica, a partir de lo fundamental de cada dialogante quien aparece como un vocero y/o representante de la cultura respectiva. Estos diálogos interculturales se desarrollan en orden a lograr un buen manejo de ese *Mundo* que es la sumatoria de todos los mundos (los particulares de cada cultura). (Urbina, 2013: 34)

Es así como desde una visión que propende al diálogo de saberes, a partir de la misma etimología de la palabra se entiende: diálogo, dia es a través de, logos es saber, conocimiento. En virtud de lo expuesto anteriormente resulta improbable que un diálogo no se encuentre permeado por esa inmanente condición de construcción del saber y de igual manera no hay saber que implícitamente conlleve de modo alguno a lo dialógico. Alguna clase de diálogo debe haber: entre las disciplinas, los saberes, entre la realidad-mundo, y la realidad-ser entre sujetos.

Dentro de estos planteamientos se adscribe una visión compleja y complejizante de la realidad, imbricada como base epistémica para la construcción compleja de saberes, una epistemología inter y transdisciplinaria, una dialógisis constructiva del saber. Este marco contextual epistémico puede resumirse a continuación:

Visión holopraxiológica	Opuesta al reduccionismo metodológico. Esto implica asumir la multidimensionalidad como instancia aproximativa a la complejidad.
Relaciones dinámicas y complejas	No limitadas únicamente a relaciones de causalidad.
Realidad como proceso dinámico	Superación del estatismo y de las constantes universales (leyes). Implica también la superación del determinismo causal, reemplazado por una lógica circular abierta recursiva y dialógica. Superación de la ontología de lo estable y apertura hacia la indeterminación.
Planteamientos pluridisciplinarios	Reemplazando la consideración unidimensional y disciplinar.
Tratamiento cualitativo inductivo	Superación del tratamiento analítico y cuantitativo.

Fuente: Autora, (2015)

### Asunciones epistémicas: dialelo gnoseológico

En la urdimbre de los hilos teóricos figurativos que concatenan el dialelonoético- noemático de los discursos (episteme) del hecho educativo, desde su multidimensionalidad y complejidad, que lo envuelve en términos de un constructo que intenta posicionarse como un logos que se esgrima y posibilite el anclaje entre la noesis. Es decir, el conocimiento, y el mundo inteligible de las ideas, se establece un intento por articular este mundo inteligible con lo noemático, en un entretejido *corpus doctrinae* epistemológico que se constituye en elemento argumentativo. El hecho educativo como constructo emerge, pues, producto de la resultante articulada de los diversos referenciales del fenómeno y el *eidos* o las esencias, que son producto de la indagación, y la hermenéusis implicada e imbricada en el hacer investigativo del ser docente. De allí que el mismo adquiera un significado

otorgado por los actores involucrados, el ámbito y especificidad contextualizada del aula universitaria como lugar de encuentro y alteridad (reconocimiento de sí mismo y del otro), teniendo como génesis una praxis que intenta o debe intentar superar los tradicionalismos en sus diversas acepciones.

Asumir el hecho educativo como constructo implica la comprensión (*verstehen*) de algo ingenuamente intangible pero parado paradójicamente mensurable, a partir de sus múltiples y diversas manifestaciones, en un devenir que transita lo científicamente válido en las diversas prácticas discursivas y que parecen expresar su materialidad en niveles de significación que le van otorgando rigurosidad conceptual en términos de una realidad cuyas dimensiones son palpables en el desa-



rollo histórico social de sus actores. Ello conlleva a pensar y repensar la educación como un hecho social ineludiblemente caracterizado por la naturaleza intersubjetiva y por la intencionalidad formadora y transformadora, manifiestas en la formación del ser de modo complementario, demandando por ello una legitimidad epistemológica, en cuanto al modo natural de conocer, orientada por la comprensión hermenéutica.

Lo expuesto anteriormente, no cobraría gran relevancia si un corpus teórico coherente o adecuado no condujera a diversas interpretaciones sobre la educación y a repensar esa concepción tradicional del proceso de enseñanza y aprendizaje, como instancia argumentativa desde otra mirada. Así como los discursos que enuncian el hecho educativo y la construcción compleja de saberes, analizando los mismos (saberes) en sus relaciones teórico prácticas. Para así explicitar un espacio donde se construye y reconstruye un sujeto educado en una sociedad que legitima las prácticas discursivas como saberes socialmente instituidos.

#### **Pistas configurativas y elementos arqueológicos**

Las diversas elaboraciones teóricas sobre la educación conllevan a un repensar del proceso de enseñar y aprender. También, como su consecuente construcción de saberes, desde nuevas condiciones epistemológicas. Para lo cual es necesario un discurrir que transite la complejidad, la incertidumbre y complementariedad, con una visión horizontal. En otras palabras, una ontología de la realidad contextualizada, intentando descifrar los

nodos críticos de un *concretumcomplexus*. Esto impele a formular ciertas interrogantes ¿Qué se entiende por educación en la actualidad? ¿Qué subjetividades se están construyendo desde las prácticas educativas? Quizás dichas formulaciones designan una temática que interroga e interpela sobre un saber intrínseco, natural, propio y real, así como sobre los saberes que emergen en una praxis pedagógica que se prefigura en una aparente crisis paradigmática y argumentativa. Lo que de alguna manera niega el cerco disciplinario de la denominada departamentalización de las ciencias, metafóricamente hablando, esto es el parcelamiento de los saberes imbricados en las ciencias.

En la actualidad es necesario superar las dicotomías y reduccionismos en pro de nuevas visiones transdisciplinarias, interdisciplinarias y pluridisciplinarias. Es así como en esa búsqueda esencial durante el hacer investigativo es posible permear su entretejido o urdimbre. De tal manera que se articule a partir de una sinalógica dimensional, bajo el postulado o triada epistémica onto-antropo-sociológicas. En dicha triada se imbrica la concepción del ser humano, del hombre, y por ende la realidad fenoménica social que lo envuelve.

Por tal razón, en el entretejido de estos hilos teóricos figurativos complejos emergen o se develan una serie de referenciales implicados a conocer, entre los cuales resultan destacables una serie de asunciones, tales como:

- a).- Asunción que alude a una concepción de la realidad social como conjunto articu-



---

lado de múltiples dimensiones y conexiones de carácter intersubjetivo.

b).- Asunción de que el proceso de otorgamiento de significados emerge de la resultante de una construcción de conocimientos en el contexto intersubjetivo y no de manera unidireccional, sino por integración y complementariedad de los elementos imbricados en el hecho educativo.

c).- Asunción de una necesidad de replanteamiento de una educación y muy particularmente en la educación universitaria que hace referencia y propugna una poiesis sobre la *mathesis* (saber del mundo).

d).- Asunción del reconocimiento de la transformación educativa universitaria, en la apertura de espacios reflexivos a partir de una racionalidad desde lo dialógico, intersubjetivo y la alteridad (reconocimiento de sí mismo y del otro o lo otro), como instancia que posibilite la transformación de los saberes desde nuevas miradas y visiones emergentes y contextualizadas.

A partir de dichas asunciones implicadas se puede proceder a enhebrar los hilos ductores, prevaleciendo siempre el principio ontológico de la condición esencialmente humana del ser. Es así como, a partir de dichas asunciones e implicaciones, se puede otorgar una estructuración al discurso epistémico, tomando como base una serie de referencias teóricas sobre la educación universitaria,

asumiéndose en el ámbito de su especificidad como un hecho social consensuado, que responde a una diversidad de necesidades, sean estas sociales, normativas o estructurales. Todo ello, bajo la prevalencia de una modulación de lo dialógico, recursivo y hologramático, en el encuentro o fluir entre sujetos gnoseológicos que comparten y se encuentran en una realidad fenoménica vinculada a diversas concepciones pedagógicas, corrientes filosóficas, epistemológicas y antropológicas, entre otras construcciones discursivas.

En concordancia con dichos planteamientos, la educación y su consecuente intencionalidad, que no es más que la construcción de saberes, se constituyen en un constructo fenoménico social, cargado de elementos noéticos-noemáticos. Estos elementos vinculantes y vinculados enfatizan, desde una óptica epistemológica, la comprensión del fenómeno educativo como complejo, cuyo marco general se encuentra direccionado a generar, construir, producir, reestructurar y crear nuevos significados (saberes), que en la actualidad se manifiestan disgregados y fragmentados en los diversos campos de las ciencias educativas sociales y humanas.

### **Poiesis de saberes. Una visión noética desde la ascesis**

Las diversas aproximaciones conceptuales a lo interdisciplinario conllevan a dilucidar dos razones aparentemente inconexas pero unidas en su origen, que las soporta y se constituyen en trascendentales. En primer lugar, la preocupación hu-

---

manista y paralelamente, la preocupación por las ciencias. En el ámbito gnoseológico, surge la necesidad de ofrecer vías alternas de superación a la fragmentación generada por la epistemología de enfoque positivista, entre cuyas corrientes ideológicas la epistemológica intentó aproximaciones dirigidas a develar el proceso de construcción del conocimiento. En el devenir histórico del conocimiento científico, tanto en las denominadas ciencias sociales como en las denominadas ciencias naturales, es evidenciable la creciente y fervorosa división en campos o áreas del saber especializados, fragmentados en un aparente aislamiento entre ellos. Todo ello en el marco de una ciencia moderna que contextualizada en su racionalidad deviene y genera disciplinariedad.

Ahora bien, una *poiesis* de los saberes puede presentarse como una contribución y deseo de inserción que apuntala a una perspectiva de integraciones bidireccionales que parecen danzar y atravesar armónicamente, con pasos acompasados, en dirección horizontal y vertical entre las ciencias, desde lo inter, lo pluri y lo transdisciplinario. En los planteamientos de Morín(2000) se alude, precisamente, a la urgencia de organizar y profundizar el pensamiento complejo transdisciplinario, cargado de una praxis heurística, en un proceso de construcción conjunta de aprender-aprender de manera permanente y recursiva, esto es, en una especie o *modus vivendi* de relacionarse con el saber. Tal como lo plantea el autor: “Una reforma del pensa-

miento que cree puentes entre los distintos órdenes del saber y la reflexión”.

Esto se considera con miras a direccionar el entretejido o urdimbre de relaciones que implicaría una universidad verdaderamente autónoma en cuanto a generación de saberes, abierta a las diversas posturas epistemológicas, plurales, democráticas, participativas y flexibles, aperturando siempre espacios para nuevas visiones paradigmáticas emergentes en los procesos de enseñar y aprender para alcanzar la tan anhelada articulación de saberes. En este devenir cabe resaltar la urgencia del replanteo de un conocimiento que legitime los saberes desde los fundamentales planteados por Morín (ob.cit) para la educación del futuro: la ceguera del conocimiento, un conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal, enfrentar la incertidumbre, enseñar la comprensión y la ética del género humano.

La universidad, desde sus discursos autoconstruidos y legitimados, debe asumir un posicionamiento de resignificación de los saberes y las disciplinas que le sirven de soporte y fundamento para mejorar el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir, así como las competencias que lo posibiliten. Esto ineludiblemente deviene en construcciones intelectivas impregnadas de sentido y significados. Todo ello a partir de un encuentro y diálogo académico desde una visión transdisciplinaria, desde ese ejercicio hermenéutico que subyace a la condición de la psique humana, en una búsqueda constante y persuasiva de sig-

---

nificados de los fenómenos, a partir de un intercambio intersubjetivo, dialógico y dialéctico entre el todo y sus partes. Propiciando no el divorcio o exclusión de ideas, sino la inclusión, desde y a partir de la complementariedad de aportes y perspectivas emergentes.

### **Construcción compleja de saberes ontomathesis**

La amplitud de dicho objeto en términos de esta suscita dimensión discursiva, sólo implica resituar un referencial empírico para generar redes de hilos teóricos que faciliten otra mirada y ordenamiento de su significado, generando así una reconstrucción heurística en el modo de pensar los saberes, desde lo diverso y múltiple, desde lo arqueológico y genealógico, como elementos vinculantes del saber. La importancia de la construcción compleja de saberes desde esta postura intelectual implica asumirla como un proceso complejo en el que se parte de la diversidad y multiplicidad de acepciones coadyuvantes en la complementariedad entre teoría y praxis, como instancias aproximativas, para otorgar otra mirada a la legitimación de los saberes, de cuya praxis reflexiva emerge y se devela la resignificación, a partir de un contexto que le otorga su configuración.

En tal sentido, la construcción compleja de saberes, y su consecuente proceso de legitimación, particularmente los imbricados en el ámbito universitario, atraviesan y se decantan por una minuciosa revisión desde diversos filtros epistemológicos, los cuales a partir de sus configuraciones ló-

gicas permitirán el *verstehen* y la apertura de nuevos caminos que transitar, que se van develando en el discurrir. Esto, ineludiblemente, desde una mirada que escudriña e interpreta, a partir de diversas elaboraciones intelectivas, que es la forma como le dan sentido significativo y contextualizado los actores sociales, quienes así dinamizan, integran, complejizan y transforman su condición esencialmente humana, ya que el ser humano como sujeto epistémico busca complementar los saberes sociales, naturales, científicos y humanos, como elementos indisolubles.

Sobre la base de todos los planteamientos esbozados lo pluri, inter y transdisciplinar, se concretiza una relación dialogal en la construcción compleja de saberes, como parte de una praxis heurística en la educación universitaria, que deviene de un discurso concebido desde una visión apodíctica, donde que resulta que la educación universitaria, concebida en términos de la complejidad de los saberes. Solo puede darse en plenitud desde la acción de un *sein* que construye, deconstruye y reconstruye activamente en el devenir de su existencia.

### **Referencias**

- Balza, A. (2012). De la disciplinariedad a la transdisciplinariedad del conocimiento. Un desafío para abordar los estudios de postgrado en Venezuela. *Revista Honoris Causa*. Universidad Yacambú. Nro. 3 Junio. Pp. 1-12.
- Caicedo, N. (2001). La interdisciplinariedad como enfoque para la construcción de competencias a nivel universitario. *Revista Praxis Educativa*. Universidad Nacional de La Pampa. Pp. 68-83.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (1978). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

- 
- Heidegger, M (1927). *Ser y tiempo*. Traducción Eduardo Rivera. Santiago Chile: Editorial Universitaria.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Argentina: Editorial Nueva Visión
- \_\_\_\_\_ (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Ediciones FACES/UCV.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona-España: Editorial Gedisa S.A.
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Buenos Aires, Argentina: Editores Siglo XXI, S.A.
- Schön, D (1992.) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI en *La educación encierra un tesoro*. España: Santillana Ediciones UNESCO.
- Urbina, F. (2013). *Notas para un diálogo de saberes*. Documento en línea. Disponible: [http://www.artesaniasdecolombia.com.co/Documentos/Contenido/9067\\_notas\\_para\\_un\\_dialogo\\_de\\_saberes.pdf](http://www.artesaniasdecolombia.com.co/Documentos/Contenido/9067_notas_para_un_dialogo_de_saberes.pdf) [Consulta 28/03/2015]
- Yarzabal, L. (2001). *Transdisciplinariedad y prospectiva en la transformación universitaria*. Segunda Jornada Dialógica. Cuaderno de Marzo 1999 – 2001. Caracas – Venezuela.