

COMUNIDADES DE SABERES: ÁMBITO PARA LA IMBRICACIÓN DE LOS ESTUDIOS AVANZADOS EN LOS ESPACIOS PÚBLICOS

José Acosta-Jiménez*

acostajjg@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9247-274X
Universidad Politécnica Territorial del Oeste de
Sucre “Clodosbaldo Russián” (UPTOSCR)

José Sánchez-Carreño**

jsanchezc239@yahoo.com
orcid.org/0000-0002-3767-5453
Universidad de Oriente (UDO)

Recibido: 31/03/2017

Aprobado: 02/06/2017

RESUMEN

La transformación universitaria que demanda la sociedad venezolana ha de estar convocada para generar una conciencia de imbricación con el contexto territorial, lo que alimentaría el humanismo en los sujetos en formación. En este caso particular, los estudios de postgrado, que aún se enmarca en las estructuras universitarias tradicionales, son más exigentes y complejos los compromisos con su entorno, por lo que se hace necesario que los estudios avanzados de las universidades politécnicas territoriales vayan a su encuentro. Es por ello que la presente investigación se abordó desde la hermenéutica crítica, lo que coadyuvó en el entrecruzamiento de los referentes teóricos y la mirada del autor, situación que permitió concebir las comunidades de saberes como ámbitos donde se imbrican los estudios avanzados con los espacios públicos, lo que posibilitaría hacer de la formación y de la investigación una experiencia humanizadora, lo que conlleva responsabilidad y solidaridad en la actuación de los protagonistas inmersos en el constructo propuesto.

Palabras clave: espacios públicos; comunidad de saberes; universidad.

***José Acosta Jiménez.** Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre “Clodosbaldo Russián”. Licenciado en Física. Magister en Educación Mención Enseñanza de la Física. Doctor en Educación. Docente Asociado. Jefe de la División de Currículo. Investigador acreditado al PEII. **Universidad de adscripción:** Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre “Clodosbaldo Russián”, Venezuela.

****José Sánchez Carreño.** Universidad de Oriente (UDO). Doctor en Educación. Director de Currículum de la Universidad de Oriente. Coordinador de la Comisión Nacional de Currículo. Investigador acreditado en el Programa de Promoción a la Investigación. Profesor a nivel de Postgrado en las áreas de Evaluación y Currículo. Profesor Titular. **Universidad de adscripción:** Universidad de Oriente (UDO, Venezuela).

KNOWLEDGE COMMUNITIES: ENVIRONMENT FOR INTEGRATION INTO HIGHER STUDIES IN PUBLIC SPACES

ABSTRACT

The university change demanded by Venezuelan society must be called for generating an integration conscience with territorial context, which would feed humanism in subjects being educated. In the particular case of postgraduate studies which are still framed within the traditional university structures, they are more demanding, and engagement with the community becomes very complex, so that it is necessary that advanced studies in territorial polytechnic universities go out and meet their environment. That is why this research study is approached from critical hermeneutics, which contributed in crossing over both theoretical references and the author's point of view, which also allowed to conceive knowledge communities as environments where advanced studies overlap public spaces, and it would make it possible both formation and research both become a humanizing experience, which carries responsibility and solidarity in gestures of participants in the proposed construct.

Key words: public spaces; knowledge communities; universities.

COMMUNAUTÉS DE SAVOIRS: DOMAINE POUR L'IMBRICATION DES ÉTUDES AVANCÉES DANS LES ESPACES PUBLIQUES

RÉSUMÉ

La transformation universitaire qui demande la société vénézuélienne doit être convoquée pour générer une conscience d'imbrication avec le contexte territorial, ce qui nourrirait d'humanisme les sujets en formation. Dans le cas particulier des hautes études, qui s'envisagent encore dans les structures traditionnelles, sont plus exigeantes et complexes les compromis avec l'entourage ; en conséquence, il se fait nécessaire que les études avancées des universités polytechniques territoriales aillent à l'encontre. C'est pour cela que cette investigation a été abordée depuis l'herméneutique critique, ce qui a aidé pour la convergence des référents théoriques et pour le meilleur regard de l'auteur, situation qui a permis de concevoir les communautés de savoirs comme domaines où s'imbriquent les études avancées dans les espaces publiques, ce qui donne la possibilité de faire de la formation et de l'investigation une expérience humaine qui contient responsabilité et solidarité dans l'actuation des protagonistes plongés dans la construction proposée.

Mots clé : espaces publiques ; communauté de savoirs ; université.

Introducción

La universidad, en el siglo XXI, asiste a un abanico de interesantes posibilidades para avanzar en complejos procesos de transformación, dinámica que es consustancial a su propia naturaleza. Sumergida en una sociedad interconectada, sin fronteras comunicacionales, las referidas instituciones tienen la responsabilidad de generar saberes que estén a la disposición de la sociedad, requisito indispensable para incidir en los cambios; lo delicado es cómo hacer comprender que esta idea pasa por la afluencia de las voluntades de un colectivo, para implicarse en acciones dirigidas a desarrollar una educación más pertinente y liberadora.

La participación de los colectivos sociales se muestra cuando estos comienzan a agenciar sus aspiraciones, sin la intermediación de las estructuras universitarias que han asumido esta tarea. En este contexto, los estudios de postgrado, de manera particular, han inhibido las condiciones para la participación según lo destaca Morles (2004), quien expresa que:

A pesar del crecimiento acelerado que en las últimas décadas ha tenido esta actividad... lo cierto es que todavía ella no pasa de ser un sector marginal dentro del sistema educativo, con escaso impacto social... y generalmente funciona aislada de la problemática nacional. Ella ha venido evolucionando en las últimas décadas con orientaciones oficiales poco eficaces y, en consecuencia, esto ha estimulado el crecimiento significativo de programas ejecutados por sectores privados que solo ven esta actividad como negocio lucrativo. En consecuencia, el postgrado no ha podido cumplir siempre con su alta finalidad de contribuir substancialmente al desarrollo de la ciencia, la tecnología y la cultura nacionales y al mejoramiento de la calidad de vida. (p. 54)

Para encarar los efectos perniciosos de los estudios de postgrado, fomentados desde la universidad tradicional, germinan en el proceso de transformación universitaria venezolana las universidades politécnicas territoriales con el propósito de “reconstruir el tejido social desde la cotidianidad, la subjetividad y la diversidad” (Proyecto Nacional de Universidad Politécnica, 2007, p. 15); por lo que estarán vinculadas con la vocación y necesidades productivas, sociales y culturales de las regiones, así mismo, trabajarán en favor de democratizar la educación universitaria y dinamizar el desarrollo nacional. Sus programas académicos, en los distintos niveles, abarcarán diversos campos de conocimiento al asumir otros modos de concebir la formación y la investigación. Razón por la cual, desde dichas instituciones se conciben los estudios avanzados como aquellos que componen (Programas Nacionales de Formación Avanzada, 2013, p. 5):

un sistema de estudios para toda la vida mediante acciones que garanticen el acceso al conocimiento, para lograr el desarrollo humano integral que contemple la consecución de múltiples propósitos, entre los que se cuenta la formación de profesionales para la ciencia, técnica y humanidades que estén en correspondencia con los planes de desarrollo nacional.

Este trabajo, vale decir, no persigue mostrar conclusiones definitivas. Por el contrario, es una modesta contribución al debate sobre el devenir de los estudios avanzados en las universidades politécnicas territoriales. Los cambios en la dinámica nacional, en lo político, educativo, económico y social, nos mueven hacia otros modos de producir, organizar y transmitir el conocimiento universitario, por lo que es irrefutable que las visiones y concepciones de los estudios de postgrado sean reflexionadas desde el clima cultural actual. Cabe destacar que, según De Sousa, el conocimiento universitario (2008, p. 25):

(o sea, el conocimiento científico producido en las universidades o instituciones separadas de las universidades pero que comparten el mismo *ethos* universitario) fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impone un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades ... es homogéneo y organizativamente jerárquico en la medida en que los agentes que participan en su producción comparten los mismos objetivos de producción de conocimiento, tienen la misma formación, la misma cultura científica y lo hacen según jerarquías organizacionales bien definidas.

En efecto, se requiere marcar distancia del cientificismo que ha negado desmitificar, criticar, los supuestos de los estudios de postgrado desde una perspectiva crítica y comprensiva, en la que se reconozcan los obstáculos y las fuerzas dogmáticas que restringen las posibilidades de cambio, unas atribuidas a sus actores y otras a las condiciones institucionales.

Nuestros imaginarios dan licencia para recrear otras realidades, las llamadas utopías realizables. En ese contexto, brota esta interrogante: ¿cuáles son los referentes epistemológicos, metodológicos, ontológicos, axiológicos y praxiológicos que sustentan los estudios de postgrado? La respuesta, o posibles respuestas, podrían ser de distinta índole, pero es perentorio asumir como requisito esencial la condición humana, permitir que los sujetos se expresen como totalidades admitiendo, simultáneamente, que dichos estudios no puedan prescindir de ellos.

Como resultado de la experiencia acumulada, en los escenarios de la educación universitaria, surgió la inclinación por investigar, en el contexto de los estudios avanzados, rutas alternativas para otorgarle, a este nivel formativo, sentidos y significados históricos, culturales y sociales. Con base en tales consideraciones, el propósito central de esta investigación consiste en proponer un conjunto de referentes teórico-epistemológicos que permitan concebir las comunidades de saberes como ámbito donde se imbrican los estudios avanzados y los espacios públicos. Entendiendo por estos últimos “todo espacio geográfico y no geográfico que comprende a la universidad” (Pérez, 2003, p. 46).

Metodología de la investigación

Las nuevas formas de pensar las interrelaciones entre el entramado universidad-sociedad nos mueven hacia la selección de una metodología cónsona con los paradigmas emergentes en la investigación educativa que abarque reflexiones onto-epistemológicas en el proceso de transformación de lo real.

Es por esto que el estudio se identifica con la investigación cualitativa, en tanto perfila una epistemología de la subjetividad que marca distancia del discurso de la modernidad y se encamina hacia nuevos escenarios cognitivos, en los que cobra sentido la fusión de las disociaciones entre sujeto y objeto. Se tiene una posibilidad de articulación gnoseológica, epistemológica y metodológica de la cual fluyen principios que orientan las relaciones latentes, manifiestos en la crisis de la institución universitaria, en la constitución histórica, que desfiguraron su mundo subjetivo, aislándola de la sociedad. Esto permite deconstruir la pérdida de vigencia de la *episteme* que la constituye.

En el contexto de estos planteamientos, cabe señalar que el presente trabajo se abordó desde la perspectiva hermenéutica, lo que permitió desarrollar un imaginario conceptual para dialogar con la imaginación cultural y el simbolismo que encierra el encuentro con los seres humanos. Es por ello que la concepción de las comunidades de saberes es un entretejido de ideas de carácter crítico-reflexivo. Razón por la cual, el ejercicio hermenéutico favoreció un viaje a través del ámbito textual de diversos autores, comprendiendo que cada escrito es un territorio de posibilidades para la actividad reflexiva, en otras palabras, contribuyó a “comprender el sentido de lo dicho por el autor, lo que no significa tal como el autor lo ha entendido, sino un ir más allá de la comprensión del autor” (Gadamer, citado por Castro, 1998, p. 72).

Al considerar la hermenéutica como un recurso para ennoblecer el pensamiento, se genera una toma de conciencia respecto al valor de lo socio-educativo como espacio múltiple, lo cual ensancha el sentido de los estudios avanzados más allá de los sistemas tradicionales, lo que fortalece una base cultural donde emerge la “pluralidad en las relaciones del hombre con el mundo, en la medida en que responde a la amplia variedad de sus desafíos, en que no se agota en un solo tipo ya establecido de respuesta” (Freire, 1980, p. 28).

Por otra parte, al plantear la concepción del objeto en términos de la transdisciplinariedad, se rastrea el diálogo con diferentes autores para replantear el propio objeto a la altura de los conceptos que lo integran y suponer el alcance que pudieran tener como propuesta. En consecuencia, comprender que la secuela de dichos diálogos obra “en nuestro interior produciendo también, y necesariamente, transitividad de la conciencia, cuyos resultados son niveles progresivos de reflexividad” (Cubillán, 2008, p. 25); rasgos necesarios en la producción de la teoría para la formulación del entramado conceptual aquí planteado.

El ejercicio hermenéutico, por tanto, fue una invitación para “crear los nuevos universos umbilicalmente unidos al universo de su vida práctica, del imaginario y de las ideas” (Morin, 1992, p. 77). Tal invitación permitió liberar el pensamiento de las restricciones impuestas desde los estudios de postgrado e ir más allá, hacia conglomerados socio-culturales más complejos: las comunidades de saberes.

Esta investigación, en consecuencia, se planteó como objetivo central: reflexionar sobre los referentes teórico-epistemológicos para la concepción de las comunidades de saberes como ámbito donde se imbrican los estudios avanzados y los espacios públicos.

Los estudios avanzados en las universidades politécnicas territoriales

Los estudios de postgrado se han sustentado en un currículo pensado de manera burocrática y mediatizado por la lógica disciplinaria, la cual “es esencialmente un modelo cognitivo cuya eficacia consiste en la enorme cantidad de presupuestos epistemológicos -subrepticios- con los que trabaja esta lógica lleva aparejada una alta propensión a la superespecialización: el conocer cada vez más sobre cada vez menos” (Lanz, 2010, p. 201). Así, la idea de currículo como un plan normativo predominó en el devenir del tiempo, indolente a las condiciones del ámbito de aplicación, contrario al fundamentado de contextualización de los saberes, eludiendo la posibilidad de asumir la diversidad, en razón de una educación como totalidad, en el que cada espacio educativo es un mundo divergente. Si bien es cierto que esta situación se percibe en las universidades tradicionales venezolanas, entendidas como aquellas que encaran, según Lanz y Fergusson (2005) un:

Acelerado proceso de deslegitimación social producido por una inevitable desconexión de sus prácticas y finalidades institucionales con la dinámica del conjunto de la sociedad emergente es parte de los engranajes de la exclusión que segregan o marginan a la inmensa mayoría de los habitantes que sobreviven en los rincones de la pobreza. (p. 11)

Es placentero entrever alternativas de cambios que aluden a principios de cooperación, equidad, solidaridad e inclusión. De este horizonte surge la transformación universitaria venezolana con la intención de reivindicar, entre otros, “el carácter humanista de la educación universitaria como espacio de realización y construcción de los seres humanos en su plenitud, en reconocimiento de su cultura, ambiente, pertenencia a la humanidad y capacidad para la creación de lo nuevo y la transformación de lo existente” (Misión Alma Mater, 2009, p. 5).

Para alcanzar tan anhelado horizonte, como resultado del proceso de transformación universitaria, brotan las universidades politécnicas territoriales, las cuales tienen entre sus metas institucionales: generar programas académicos para la conjunción del saber, revitalizar la crítica y la autocrítica, así como una formación sustentada en la investigación sobre la base de las necesidades sociales; con los cuales se pretende superar la desigualdad social y la sobrevaloración de las disciplinas, entre otras (Proyecto Nacional de Universidad Politécnica, 2007). Cabe destacar que estas casas de estudio en su denominación politécnica serán integrales, porque trabajarán con múltiples campos del saber, afrontando las demandas de su contexto, en sintonía con las necesidades de las comunidades, tomando

para sí los problemas éticos, sociales, políticos, socio-productivos y ambientales, con perspectiva nacional y de unión latinoamericana y caribeña. Y en su dimensión territorial, servirán a todo un ámbito definido por las realidades geohistóricas, socio-culturales y productivas, ayudando en la conformación de la nueva geopolítica nacional (Misión Alma Mater, 2009).

Estas instituciones, con base en lo anterior, han de coadyuvar en la formación de profesionales con carácter humanista, en distintas áreas del conocimiento, considerando la vocación, centrada en principios y valores universales, con sensibilidad social, ambiental e identidad regional, nacional, latinoamericana y caribeña, con disposición de integrarse a un mundo pluripolar y multicultural, prestando servicios educativos pertinentes, que conlleven a la vinculación con la comunidad y a la innovación intelectual con apertura de espacios de reflexión e intercambio de saberes, en función del desarrollo endógeno para la transformación y el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos, así como el potenciamiento de pensamientos que generen conocimientos innovadores para el desarrollo sostenible de la nación. Se mitigarían, de esta manera, las relaciones de dominación una vez que no existirían imposiciones verticales, relaciones rígidas ni autoritarias para dinamizar el diálogo que abre el mundo de la comunicación. En otras palabras, el brotar de sí mismo que realizan los sujetos cuando interpelan en viva voz su conciencia, asumida como el auténtico manifiesto de su ser para subsumirla en la experiencia colectiva. Desde esta premisa, los sujetos podrán tomar el control sobre su propia formación, para promover el trabajo en grupo, la colaboración y la cooperación.

Concretar tal propósito, vale decir, requiere de la participación activa de los docentes universitarios quienes tendrán que asumir los retos que, sobre su práctica pedagógica, demandará esta nueva universidad. Para ello deberán contar con unos estudios avanzados que brinden la oportunidad de formarlos para ser (Programas Nacionales de Formación Avanzada, 2013, p. 5):

ciudadanos con solidez científico-técnica y humanística, así como contribuir con el proyecto ético venezolano ... para dar respuesta a situaciones complejas ... debe superar la parcialidad en el abordaje investigativo, por lo que el aporte al conocimiento debe trascender a una disciplina aunque surja de un contexto particular de aplicación.

Esta perspectiva educativa marca distancia de los científicismos, retoricismos, tecnicismos y practicismos, resultados de abordajes puramente pragmáticos, teóricos e instrumentales, carentes de historia, sin sensibilidad humana, características propias de los estudios de postgrado; pero sientan las bases para que los estudios avanzados den apertura a las ideas, sentimientos y pensamientos del colectivo de docentes con el propósito de legitimar, con la praxis, el precepto que define la educación como bien social en los distintos niveles de la educación universitaria.

Lo anterior nos hace pensar en la construcción de vasos comunicantes con la sociedad en procura del bienestar común y del reconocimiento del otro en la diversidad, partiendo de la perspectiva dialéctica. Así, se dinamizaría una formación y una investigación que otorguen especial importancia al estudio del ser humano como epicentro de toda actividad o situación generada en la sociedad, realizando su libertad y su extraordinaria naturaleza en la dimensión ontológica. Desde esta premisa se ambiciona aventajar sentimientos como el miedo, la ansiedad, el egoísmo, para cultivar valores como justicia, solidaridad y tolerancia, entre otros.

Se resaltarían, entonces, las posibilidades y potencialidades que lleva consigo el ser humano e impulsa a desarrollarlas al máximo. En esta tarea, los estudios avanzados deberán hacer de sus participantes profesionales humanistas para insertarse en todo proceso de desarrollo educativo y social, de tal forma que puedan distinguir y comprender la sociedad como un ámbito de subjetividades en sucesiones continuas de configuración y formación. Situación que debe orientar la práctica pedagógica para la transformación social.

Los actores de este nivel formativo han de insertarse en un clima de regocijo, para avivar en ellos la motivación por conocer, convivir, sentir, emprender e innovar. Razón por la cual, los estudios avanzados toman distancia de la lógica disciplinaria para sustentarse en concepciones educativas emergentes que conlleven a la formación integral y humanista que encamine a sus participantes hacia la más noble labor: ser ciudadanos y ciudadanas cultural y moralmente íntegros. Al respecto, en el Programa Nacional de Formación Avanzada se señala que (2013, p. 17):

la pretensión de centrar el quehacer de los estudios avanzados en la formación de valores en los profesionales de forma más plena, aportándoles cualidades de gran significado humano, capaces de asumir la necesidad de poner sus conocimientos al servicio de la nación en lugar de utilizarlos solo para su lucro personal. Implica también la necesidad de formar un profesional creativo, innovador, preparado para asumir su autoformación durante toda la vida; que sea capaz de mantenerse en permanente actualización.

El enfoque que subyace en los estudios avanzados pretende dinamizar las capacidades y motivaciones de los actores universitarios. Tal posición está fundamentada por la investigación, con la comunidad como reflejo de las transformaciones sociales, con el propósito de alcanzar, mediante el conocimiento generado, el desarrollo sostenible de las generaciones presentes y futuras. Según Fajardo (2004), “el desarrollo intelectual no se identifica con el aprendizaje ni se produce independientemente del aprendizaje de la ciencia” (p. 40). Los sujetos, en este escenario, dejan de ser el marco de referencia

tradicional para ser potenciadores de la vida académica. Interpelan su práctica pedagógica y la modifican, al tiempo que interrogan los procesos de formación en el aula para transformarlos al servicio de las necesidades del colectivo territorial.

La precisión del presente planteamiento, sin pretensión taxativa, justifica la nueva visión del paradigma educativo pautado en la concepción de los estudios avanzados, el cual pretende convertir las utopías libertarias en acciones de desarrollo, transformando el sectarismo, el individualismo, la competitividad, la disciplinabilidad, en ejes reflexivos encauzados al reconocimiento de los valores de justicia social, promoción de la diversidad cultural, desarraigo de la pobreza y la soberanía científico-tecnológica, como agentes de transformación del orden social.

Con base en lo anterior, se ha de trabajar para la consolidación de los vínculos que imbriquen a los estudios avanzados con su contexto. Lo que amerita asumir procesos investigativos centrados en la selección e interpretación de situaciones problemáticas a solucionar, no solo por los universitarios sino también por el colectivo comunitario. Es por ello que los estudios avanzados se centrarán en:

- Promover una concepción educativa que se constituya como vaso comunicante entre el mundo real y su posible transformación en procura del bienestar común. El currículo, por tanto, se construirá y reconstruirá desde las problemáticas cotidianas, los valores y saberes, perseguirá el crecimiento del sujeto pero con conciencia colectiva.
- Potenciar la formación, científica y humanista, de los sujetos orientada a la búsqueda de la madurez emocional, social y profesional, que fomente el desarrollo de la comunicación, lo que implica una gran capacidad de diálogo.
- Favorecer la apropiación de valores como proceso fundamental del ser humano para la coexistencia y la consideración a la diversidad, estimulando una conciencia ética soportada en los principios de ciudadanía democrática, participativa y protagónica que impulsa la construcción individual y colectiva del saber desde la investigación.
- Coadyuvar con el desarrollo del sujeto y admitir una perspectiva social crítica, no solo tomando en consideración la formación tecno-científica, sino a todas las capacidades del ser humano. No es suficiente que el profesional conozca, se requiere reflexión y acción, dado su carácter de ser dotado tanto de intelecto como de sentimientos.
- Admitir valores al transversalizar las áreas de conocimiento, lo que introducirá en los procesos de investigación una dimensión distinta y complementaria de la estrictamente tecno-científica. En la función ética y moral de la formación se

compaginan las demandas de la sociedad democrática, pues promoverá una convivencia respetuosa con acuerdos que constituyan una forma de comportamiento usualmente aceptada por el colectivo de ciudadanos. Sin la dimensión ética y moral la ciencia no tendría ningún sentido.

Desde estos referentes, la formación y la investigación se configurarían desde afuera hacia adentro del sujeto, y viceversa, en la interpretación de la cultura, revelando símbolos, señales, códigos, mitos, lenguajes, valores y formas de producciones de saberes para transformar la educación y la sociedad. Este enfoque, por tanto, se asume como un proceso orientador de pensamientos y acciones transformadoras, comenzando por develar las relaciones autoritarias y los dispositivos pedagógicos de poder y de dominación que predominan en el recinto universitario.

Tomando en cuenta el sistema conceptual que sustentan los estudios avanzados, las comunidades de saberes asumirían una idea de formación donde el mundo del conocimiento está enlazado con el mundo de la vida. Así, sus actores serán investigadores de su práctica pedagógica y los espacios públicos serían el contexto donde se esbozan proyectos investigativos para el mejoramiento de la calidad de vida y, por ende, de la educación.

De ahí que la concepción educativa subyacente en las mencionadas comunidades, concerniente a la formación de un ser dispuesto a vivir y convivir en armonía, no solo pretende superar la lógica disciplinaria, sino también en humanizar sus experiencias vivenciales con la asunción de la transdisciplinariedad para sustentar procesos de investigación que contribuyan al desarrollo regional y nacional.

La transdisciplinariedad como perspectiva epistemológica para la concepción de las comunidades de saberes

Uno de los mayores retos para las universidades politécnicas territoriales es el vinculado con la integración del saber, la multiplicidad de pensamientos, los modos de cómo comunicarlo, generarlo, evaluarlo y ponerlo a prueba. En sintonía con estas exigencias, germina un movimiento crítico reflexivo integrado por autores diversos, entre ellos Morin (2002) y Nicolescu (2012), a favor de otra forma de concebir la generación del conocimiento en el ámbito universitario. Dichos autores nos invitan a la exploración de nuevas rutas para aproximarnos a los espacios del saber, a la complejidad y a la comprensión de la diversidad de la sociedad en que vivimos.

A nivel nacional, cabe destacar la Misión Alma Mater (2009), la cual propone que las nuevas universidades deben dar cabida a perspectivas emergentes, “se trata de forjar una visión inter y transdisciplinaria” (Misión Alma Mater, p. 19), con la que se potencie la participación activa y comprometida de los sujetos en los procesos de creación intelectual y

vinculación social, como vías para afrontar los desafíos del tiempo presente y aquellos por venir; situación que conlleva a un inevitable replanteamiento del papel de la universidad en la comprensión del ser humano y la naturaleza. Al asumir estas consideraciones, tal como lo señalan Lanz y Fergusson (2005), emerge la transdisciplinariedad como una forma múltiple de abordar la realidad, un proceso integral, ético, afectivo, que contempla un enfoque, una visión del mundo, otra lógica, otra forma de relacionarnos.

Para Nicolescu (1996) la transdisciplinariedad es un modo de conocimiento, una lógica, “como el prefijo «trans» lo indica, lo que está, a la vez, entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, y uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento” (p. 37), por lo que es, indiscutiblemente, abierta en la medida en que trasciende el campo de la ciencia, impulsándola para que dialogue y se integre, no solo con las humanidades, sino también con el saber popular.

Desde esta mirada, se asume como necesaria la emergencia de otro modo de pensar, que genere claves para la interpretación de la realidad, distintas a las empleadas por la lógica disciplinar. Lo anterior conlleva la revisión del piso epistémico de supuestos donde lo colectivo se reencuentre con otra racionalidad y donde las relaciones sociales se sustenten en la experiencia inmediata.

Integrar estas premisas al análisis de la universidad compone un escenario enriquecedor, pues aporta al discurso un cambio innovador respecto al reconocimiento de la necesidad de entender que en “la postulación de un paradigma transdisciplinario se encarna uno de los vectores primordiales del perfil de la universidad que viene” (Lanz y Fergusson, 2005, p. 25), dado todo su potencialidad como acervo de nuevos presupuestos sobre el saber.

Las características fundamentales de la perspectiva transdisciplinaria son la apertura, la diversidad y la tolerancia, aspectos minimizados en los espacios universitarios tradicionales. El diálogo, la discusión, así como los saberes que mueven a la comprensión consensuada, basada en el respeto, deben ser los soportes esenciales de la nueva universidad. En consecuencia, la transformación de estos espacios “debe partir del rediseño de sus estructuras académicas y la estrategia debe ser la transdisciplinariedad, aplicándose desde arriba, desde el postgrado” (Álvarez, 1998, p. 22).

En el caso particular de educación universitaria venezolana, dada la complejidad del proceso educativo, su misión deberá fundamentarse en un enfoque transdisciplinario que posibilite el germinar de propuestas que hagan viable el florecimiento del saber desde una mirada pluralista, así como la apertura de espacios para la crítica y la reflexión en los que se consiga redefinir el papel del docente. De allí que lo transdisciplinario sea uno de los

principales pilares sobre los cuales se han de sustentar los estudios avanzados, dado que estos (Programas Nacionales de Formación Avanzada, 2013, p. 17):

deben pensarse desde un enfoque integral, incluyendo todos los medios necesarios para así dar respuesta a situaciones complejas que delimitan cada campo y responder a la formación de un profesional mejor preparado. En esta visión existe un carácter transdisciplinario, de este modo se asume que son una manera de elaborar respuestas a lo que ocurre en las situaciones complejas desde el abordaje del área-problema tratando de superar la visión fragmentada y disciplinar.

La perspectiva transdisciplinaria, en su concepción epistemológica, se constituye en clave de un sentido epistémico para la concepción de las comunidades de saberes. No solamente en el contexto de lo qué y cómo se investiga, sino también en todo lo concerniente al tejido epistémico que ha de alegar una nueva organización de los saberes, otra forma de discernir los procesos de formación, así como diferentes maneras de gestionar el conocimiento. Sin embargo, cabe destacar, esta perspectiva no será asumida como una metodología aplicada instrumentalmente por los investigadores ansiosos de resolver problemas a través de recetas elaboradas. Se trata de un giro en la óptica sobre la realidad y el conocimiento. Por ello, resulta prudente asumirla como un “conjunto de presupuestos epistemológicos que marcan el sentido y la operación de otro modo de pensar” (Lanz y Fergusson, 2005, p. 24), lo que permitiría replantear el proceso de generación desde la imbricación de los estudios avanzados en los espacios públicos.

La transdisciplinaria coadyuvará a los sujetos, inmersos en dicha imbricación, con la transversalización del saber, así como de prácticas y discursos, es decir, una reasimilación de repertorios que puedan reintegrarse en otra lógica que atiende a criterios distintos de consistencia, a diversos rasgos de pertinencia. La transversalidad, vale decir, “no es un concepto, ni una categoría, es una forma de pensar para formar y para actuar sobre lo real, pero para que esto suceda se debe formar a un docente con un pensamiento que represente una actitud ante la vida” (Pérez, 2003, p. 145).

Desde la transversalidad, con base en lo anterior, los esquemas cognitivos del paradigma de la simplicidad no tienen cabida en las mencionadas comunidades. El propósito es encauzar una nueva *episteme* con reglas de juego inéditas para la creación, cocreación y recreación del conocimiento. Esto supone un repertorio de nociones y categorías en concordancia con la racionalidad que emerge en sintonía con la melodía civilizacional que suena como horizonte de sentido. Es allí donde puede incluirse la transdisciplina como un diálogo de saberes, en la que se redimensiona la idea de realidad y el discurso de los docentes.

Lo anterior deja entrever la oportunidad que tendrían las comunidades de saberes de movilizar las lógicas verdaderamente transformadoras ya que están dispuestas a enlazarse con otras miradas sobre el saber y los procesos de formación que reclama la educación universitaria.

Miradas que ponen en escena a la complejidad como condición necesaria para promover un pensamiento que reemplace “la causalidad unilineal y unidireccional por una causalidad en forma de anillo y multirreferencial por medio de una dialógica capaz de concebir nociones al mismo tiempo complementarias y antagónicas” (Morin, 2002, p. 97). La perspectiva de la complejidad deja entrever esa fuerza crítica frente al paradigma hegemónico y sus secuelas en la vida académica de los actores universitarios. Se trata de una recuperación de las condiciones constitutivas de la generación de conocimiento que fueron invalidadas históricamente por la paulatina degeneración de un modo de pensar.

Asumir dicha perspectiva, en las comunidades de saberes, constituye un lineamiento estratégico de trascendencia en el orden teórico, el direccionamiento de las estrategias y la interpelación de los diversos enfoques pedagógicos que ha de plantear la educación universitaria venezolana. Se trata de una plataforma epistémica que estremece todos los niveles del quehacer universitario. No es un calificativo retórico para avivar una u otra postura, por el contrario, la tarea es la concepción de un elemento sustantivo de otro modo de pensar. Es decir, la delimitación de un contenido completamente distinto en el ámbito de los presupuestos epistemológicos, en el campo de una nueva visión de la formación, en el epicentro de otra idea de pluralidad.

Complejidad y transdisciplinariedad, por tanto, son parte de una matriz epistemológica que se manifiesta en la silueta de la nueva *episteme* de formación desde las comunidades de saberes. Lo que conllevaría a que los docentes reflexionen sobre los principios de base con los que han sido concebidos los marcos disciplinarios que rigen la estructura u ordenación de la educación universitaria. Desde estas perspectivas, se visualiza un horizonte distinto para la generación y organización del saber, agrupados en diversas modalidades curriculares.

Cabe destacar, que no se pretende que lo concerniente a la transdisciplinariedad y la complejidad se ubiquen como contenidos complementarios de los currículos, ya que coincidiría con los vacíos propios de una circunstancia en la que los referentes del paradigma de la simplicidad (razón, progreso, historia, sujeto, ciencia) están quedando desiertos. Son situaciones transitorias, animadas por el reclamo social de soluciones que no surgen, exclusivamente, de profesionales enmarcados en la disciplinariedad. De superar las secuelas de la lógica disciplinar se irían construyendo y aglutinando esas formulaciones epistemológicas con las que se encara la idea de unas comunidades de saberes al servicio de las necesidades del ámbito territorial.

Comunidades de saberes: referentes teórico-epistemológicos para la imbricación de los estudios avanzados y los espacios públicos

La reflexión sobre las categorías abordadas, así como las perspectivas teóricas consideradas, es el propósito que moviliza este trabajo, nos anima a pensar en las comunidades de saberes como ámbitos donde se imbrican los estudios avanzados y los espacios públicos, sobre la base de lo planteado por De Sousa (2008) para quien “la creación de comunidades epistémicas más amplias convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices” (p. 95). Es porque los referentes teórico-epistemológicos considerados son transversalización del saber, investigación transdisciplinaria, corresponsabilidad social, formación del docente, territorialidad y la nueva conciencia de la ciencia.

Las comunidades de saberes, con base en lo anterior, asumirán la *transversalización del saber*, así como la incorporación y participación protagónica de los sociales, de organismos oficiales y otros tantos que, como coproductores y beneficiarios del conocimiento, conllevan a que dicha participación sea a través del diálogo de saberes, para que las relaciones entre ellos fortalezcan las investigaciones y acuerdos asumidos en su medio.

Desde esta mirada, se espera involucrar a los actores sociales en una red que transversalice el conocimiento universitario con el saber cotidiano que constituye, según Heller -citado por Pérez, Alfonso y Curcu (2011)- “la totalidad de los conocimientos necesarios para que un individuo pueda existir y moverse en su ambiente” (p. 94), y con el saber popular que ha “logrado resistir desde tiempos inmemoriales, que permanece en la cultura de los pueblos desde sus orígenes y se ha transmitido de generación a generación y cuya fenomenología se constituye en el sentido común [...] es el saber inédito de las comunidades” (González y Azuaje, 2008, p. 237). Desde dicha transversalización se abrirían nuevos escenarios para el acercamiento con la realidad social, permitiendo la planificación y ejecución de proyectos de *investigación transdisciplinarios*, identificados y articulados con los planes de desarrollo regionales y nacionales.

Las *investigaciones transdisciplinarias* deberán concretarse en un entretejido social que contribuyan, a través de una educación determinada por el lazo universidad-territorio, con la generación de los saberes inherentes al desarrollo económico, social, tecnológico y humanista, aplicando los conocimientos para hacer uso racional de los recursos naturales con los que cuenta la nación, garantizando así la prolongación de la vida a las futuras generaciones. Así, la investigación se asumiría como horizonte en movimiento, dando apertura a la narración, lectura y reconstrucción de conjeturas provisionales en devenir sobre las comunidades de saberes; que como espacios siempre en construcción, posibiliten la conformación en colectivo desde el enfoque social-dialéctico como hermenéutica de lo

vivido, de lo sensible, desde la comprensión e interpretación que los universitarios hacen sobre la formación y la investigación.

Los estudios de postgrado, sustentados en la lógica disciplinaria, buscan consolidar la posición de la ciencia como emporio por excelencia del conocimiento objetivo y universal. Contrario a esta idea, los saberes generados en los estudios avanzados, para aportar respuestas pertinentes a los problemas del entorno social, deberán emerger de espacios que integren diversos modos de conocer, pensar, crear, emprender y sentir, lo que traduce que ninguna disciplina por sí sola podrá adjudicarse el abordaje y comprensión de lo real.

Trascender las fronteras disciplinares en los estudios avanzados, así como los espacios físicos institucionales, a través de las comunidades de saberes, sería reconocer los principios de *corresponsabilidad social* de manera que los conocimientos universitarios, el saber cotidiano y el popular constituyan un aporte en la consolidación de la soberanía educativa. De esta forma se potenciaría la reforma del pensamiento desde cimientos humanistas y tecno-científicos, imbuidos con la valoración cultural que brota desde las necesidades comunitarias en el presente siglo.

De lo que se trata es de pensar los cambios -en los ámbitos universitario y territorial- vinculados con la *formación del docente* desde la mirada irreverente de la ciencia, generando una transformación socio-cultural, donde la investigación fundamente su propio piso epistemológico. Así, los sujetos participarán activamente, comprometidos con su entorno, fortaleciendo una autoformación donde lo particular y lo diverso se reencuentren.

En este contexto, se aspira que los docentes asuman la labor de transversar los conocimientos universitarios con los saberes populares y cotidianos. En consecuencia, los objetos de estudio asumidos ya no serán solo de la ciencia, sino que en ellos se reflejarán los requerimientos sociales, educativos y culturales de las regiones. Para alcanzar tal horizonte, la imbricación de los estudios avanzados en los espacios públicos ha de consolidarse a través del enfoque social-dialéctico, ya que es el diálogo en las relaciones intersubjetivas el recurso que permitirá superar el aislamiento y fragmentación del conocimiento, transformándolo en integración y cooperación entre los docentes de distintas áreas del saber.

Desde dicho enfoque, los docentes inmersos en los estudios avanzados reconocerán en los actores sociales un coprotagonista en la construcción y *transversalización del saber*, convirtiendo las debilidades de las comunidades en fortalezas. Estos sujetos se moverán hacia el plano de lo afectivo, de la convivencia, para merecer la confianza y el respeto de sus conciudadanos. El compartir los espacios comunitarios coadyuvará para asumir y fortalecer la noción de *territorialidad*. Esta última es una construcción cultural que se adjudica a la tierra simbolizándola, marcándola con el cuerpo e incorporándola hasta hacerla cuerpo.

La *territorialidad* alude a aquellas acciones de los sujetos que procuran controlar, afectar e influenciar determinados acontecimientos sobre un área o un territorio. Para Santos (1994) la territorialidad se relaciona con la manifestación espacio-temporal, material y simbólica de la estructura y dinámica de un territorio dado. Así, no se refiere a un territorio concebido como un entorno físico material, sino como el propio espacio de vida construido por relaciones sociales y, desde estas, en los vínculos establecidos con el entorno donde se vive. A partir de la apropiación del territorio, por parte del docente, se genera todo un universo simbólico en el interior del cual se entreteje una relación con el pasado, con los objetos y con la cultura, que se transporta por fuera del espacio jurídico e implica una territorialidad.

Las comunidades de saberes al considerar la territorialidad podrían transformar a los participantes de los estudios avanzados en investigadores de sus propias necesidades. Es decir, se promoverá el rescate de lo autóctono, la diversidad y el impulso de *investigaciones transdisciplinarias* para desarrollar soluciones pertinentes a los problemas de la nación.

Con base en lo anterior, dichas comunidades han de asumir el compromiso para escuchar y considerar las voces silenciadas por la ciencia moderna. Por lo que deberán interrogar a la sociedad tomando en cuenta la participación protagónica de sus miembros, a través de prácticas cotidianas que inviten a la intersubjetividad, a la horizontalidad, a la reflexividad, en otras palabras, deben fomentar que emerja una *nueva conciencia de la ciencia*. Así, el humanismo que debe subyacer en esta *nueva conciencia* podría aventajar a lo tecno-científico, sin distanciarse ni rechazar sus aportes en la formación y la investigación en los estudios avanzados para contribuir en la transformación del ser humano que sea capaz de desplegar sus infinitas potencialidades, reconociendo su creatividad e invitándolo a trabajar por el buen vivir en colectivo.

Estos aspectos, sin embargo, no pueden interpelarse separados de la transformación del ser universitario. Su consideración se entreteje en un vínculo sinérgico, ya que hombres y mujeres conviven en dimensiones sociales, culturales, educativas, configuradas en organizaciones donde los lazos son complejos y dialógicos. La necesidad de transformar al ser universitario es tanto más pertinente cuando se anhela romper con el sistema conceptual de los estudios de postgrado, concebidos en las universidades tradicionales, donde se privilegian conceptos como objetividad, especialización, certidumbre, cuantificación; cercenando o desconociendo la subjetividad, incertidumbre, contextualización, diversidad.

Las comunidades de saberes, en esta trama, serán transformadoras al incorporar las experiencias sociales en la naturaleza de su organización, donde el docente participe en la generación de conocimientos afianzados en el devenir histórico. En estas comunidades nos reconoceremos como complementarios, avivando la creatividad, la crítica, la autocrítica y, sobre todo, la mirada social-dialéctica como horizonte que busca el humanismo desde su naturaleza interior.

El enfoque social-dialéctico, en consecuencia, moverá al encuentro con el otro al ser admitido como recurso vital para la simbiosis dialógica con los espacios públicos, siendo el soporte de las comunidades de saberes para la transformación del ser universitario, de cara al siglo XXI, y el vaso comunicante entre las experiencias populares y los conocimientos universitarios a través de las *investigaciones transdisciplinarias* que se emprendan, donde brote la proxemia “entendida como relaciones de proximidad en todas las dimensiones de la vida” (Varas, 2002, p. 23) social, cultural, física y espiritual, así la intersubjetividad germinaría en la *nueva conciencia* que subyace entre los docentes que egresen de los estudios avanzados y sus conciudadanos.

La formación y la investigación, con base en lo anterior, portarían implícito el reconocimiento de estos profesionales como sujetos sociales, dispuestos a producir sus propios conocimientos desde el vínculo de la intersubjetividad, que reclama el otorgamiento de sentidos a los saberes cotidianos, piezas claves para abordar y solucionar las necesidades de nuestros pueblos mediante la socio-construcción del saber. Como sujetos sociales han de estar dispuestos a asumir la horizontalidad de la relación dialógica con sus coterráneos, por lo que es necesario admitir la *corresponsabilidad social* en su quehacer investigativo, sin la cual no habría posibilidades de una formación en los espacios de la *territorialidad*.

Desde las comunidades de saberes se transformaría el hacer tecno-científico en procesos académico-sociales emancipatorios, resignificando la *formación del docente* sobre el ejercicio de convocar los conocimientos acordes con la realidad emergente, esbozada en las vivencias de los territorios. De esta forma, se darían los pasos hacia la transformación del ser universitario, reivindicando las dimensiones del ser, conocer, vivir juntos, innovar, sentir, en las que la transdisciplinariedad y la complejidad “pueden hacer una contribución importante para el advenimiento de un nuevo tipo de educación” (Nicolescu, 1996, p. 93).

Una educación que coadyuve a marcar distancia con la hegemonía de la lógica disciplinaria, que conlleva a la reproducción irreflexiva de conocimientos elaborados por otros (en ocasiones fuera de nuestras fronteras), podría sustentarse en la transdisciplinariedad y la complejidad para hacerse más pertinente con nuestro patrimonio histórico-cultural. Para Morin (2002) asumir estas perspectivas posibilitaría una:

formación integral y permanente ... donde confluyen las dimensiones naturales que son al mismo tiempo tanto física y biológica como cultural. La educación, superando el concepto de escolarización debe concebirse como un proceso de creación de relaciones, con lazos estrechos hacia la comunidad, con un potencial sinérgico auto-eco-organizativo para actuar de manera integral en la diversidad, en la heterogeneidad, en la incertidumbre. (p. 61)

Las comunidades de saberes han de rebasar la escolaridad y hacer de la formación un proceso dinámico que extendido a los espacios públicos e imbricado con el acervo histórico-cultural sea transversal en las relaciones humanas con sentido de pertinencia, con retroacciones y reciprocidades en diversos contextos socio-educativos, donde se genere “un saber no parcelado, no dividido, ni reduccionista, así como el reconocimiento de lo transitorio e inacabado del conocimiento en oposición al racionalismo cartesiano desarrollado bajo el principio de disyunción” (Morin, 2002, p. 20).

Romper con dicha racionalidad podría darse desde los procesos de *investigación transdisciplinaria* en concordancia con las dimensiones social, científica, política, educativa y cultural, para orientar los objetos de estudio de manera que permitan contextualizar y ser transversales en los saberes populares y cotidianos con el conocimiento universitario, en los intercambios dialécticos comprensivos e intersubjetivos que se generen dentro y fuera de la universidad. En dichos intercambios se incorporarán actores de los colectivos que hacen vida en el ámbito de las universidades, con el propósito de socio-construir los ambientes para dialogar y reflexionar sobre los problemas que afligen a los colectivos; trabajando paralelamente para generar tanto conocimientos como soluciones viables para el desarrollo sostenible de la nación.

Las investigaciones a desarrollar se considerarán sobre la base de necesidades específicas de índole social, o de otra, que aqueje al espacio territorial comunitario con consecuencias en las universidades. Se organizarán y discutirán con mirada crítica y reflexiva para suscitar saberes al servicio de las regiones y el país. Los métodos para la ejecución y avance de estas investigaciones podrán ser múltiples, pero asumidos en consenso por el colectivo de las comunidades de saberes.

Dichas comunidades estarán cimentadas en una concepción que partirá de reconocer al docente, egresado de los estudios avanzados, desde su sensibilidad que cuestiona su autoconciencia, hacia un sujeto social responsable y proactivo que construye su propio conocimiento, en relación dialógica recubierta por la reciprocidad y la intersubjetividad. De esta forma, se abordaría lo que se considera el principal problema que en la actualidad presentan los estudios de postgrado en las universidades tradicionales: la fragmentación del conocimiento promovida y defendida por el cientificismo, donde el sujeto permanece aprisionado en la reproducción de lo dado, ajeno a la realidad que lo rodea.

Esta coyuntura debe ser aprovechada para abrir los espacios al diálogo de saberes, como paso previo a los intercambios intersubjetivos para que de los actos de *conciencia* brote la sensibilidad de los docentes en formación. El diálogo de saberes, por tanto, podría entenderse como una tarea de *transversalización de los saberes*, peculiar experiencia de intercambio de ideas, conceptos, anécdotas y vivencias cotidianas, que aportaría las lecturas de la realidad social, cultural e histórica. Así, surgirían las necesidades, anhelos y esperanzas de los colectivos involucrados.

Desde la imbricación entre los estudios avanzados y los espacios públicos, pilar fundamental de las comunidades de saberes, se desplegarán procesos de investigación transdisciplinaria pertinentes “a los problemas y demandas fundamentales que afectan actualmente a la sociedad venezolana” (Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2005-2030, 2005, p. 12), incorporando nuevas miradas que ayuden con el impulso de propuestas creativas para el desarrollo sostenible de la nación.

Esta labor permitirá desplegar los estudios avanzados, más allá de las fronteras físicas de las universidades, hacia los extramuros, hacia los territorios. Los actores comunitarios poseen experiencias y saberes que, confrontados en las dimensiones social, cultural, educativa, científica y política, se constituyen en referentes importantes para la ejecución de los proyectos de investigación, concebidos desde las comunidades de saberes. Por ello, su participación se asume como un ejercicio de socialización a través del cual se despertarán las infinitas potencialidades que reposan en los espacios públicos del ámbito de acción de las instituciones antes mencionadas.

Es necesario que los estudios avanzados se compenetren con los espacios públicos, a través de un enfoque socio-dialéctico, como clave para la *formación de los docentes*, encarando las situaciones adversas que puedan presentarse en su camino, y al enfrentarlas provocará en ellos vivencias que los transformarán en sujetos comprometidos con su región. Se trata entonces “de salir de sí mismo, de quebrar el recinto del cuerpo personal, de integrarse a un cuerpo colectivo” (Maffesoli, 1990, p. 123), a los espacios públicos.

Cabe destacar, que estos últimos representan el otro escenario, aquel donde las comunidades de saberes podrían ser el medio inédito para ello. En el cual sus protagonistas harán emerger su potencial intelectual, afectivo y espiritual, al convocar la memoria cultural e histórica de las regiones ya que “el pueblo también es educador... es la universidad de la vida” (Escalona y Escalona, citado por Mora, 2012, p. 27).

Resulta pertinente, por todo lo anterior, que las comunidades de saberes asuman la transformación del ser, que incluye la transformación universitaria donde esta, a su vez, implica la social; como ruta de tránsito para la integración de las diversas experiencias de vida. La dinámica del tiempo presente requiere de docentes que dominen el conocimiento universitario pero que sean, al mismo tiempo, ciudadanos, es decir, que acepten su *corresponsabilidad social* así como el compromiso de hacer germinar encuentros intersubjetivos que desdibujen las fronteras entre el conocer y el saber. El ir más allá de estas fronteras entraña su reconocimiento como espacio histórico, el considerar sus retos centrales, caracterizar sus rasgos esenciales y definir sus posibles contribuciones para ir perfilando una sociedad alternativa, más humana y más justa.

Se han de admitir, en consecuencia, los principios de la educación, tales como: “la democracia... la responsabilidad social, la igualdad... la formación en una cultura para la

paz, la justicia social” (Ley Orgánica de Educación, 2009, Artículo 3); que ofrecen otras dimensiones y cualidades para la formación y la investigación, contribuyendo así en la configuración de otras realidades. De allí que se asuma la premisa de marchar hacia un formarnos para la vida con *conciencia* colectiva (no individualista).

Desde esta *conciencia* no solo se abordarán los rasgos de nuestra contemporaneidad, sino que se asumirán para actuar en concordancia y admitir tanto la comprensión de la realidad como su autocomprensión, ampliando sus posibilidades de acción y transformación para el desarrollo de una sociedad alternativa. Se trata, en resumidas cuentas, de promover algunos procesos para intentar afrontar la vida y, en el mejor de los casos, de impulsar acciones creativas para hacerlo así.

Las comunidades de saberes, por tanto, se presentan como un camino entre muchos que podrían ser desplegados en el horizonte, en otras palabras, son un universo posible dentro del multiverso. Por lo que no han de asumirse como panacea o verdad única, absoluta, hegemónica, dado que estas estarán abiertas a la asunción de nuevas categorías y perspectivas que coadyuven en su carácter dinámico, expansivo, evolutivo, en oposición a cualquier idea de rigidez y estatismo.

Conclusiones

El camino hasta aquí recorrido en torno a la concepción de las comunidades de saberes, como ámbito para la imbricación de los estudios avanzados y los espacios públicos, permite exponer las siguientes reflexiones:

- Es necesario asumir una nueva conciencia en función de integrar el conocimiento universitario con los saberes populares y cotidianos, lo que reafirmaría el acervo histórico de la nación y, desde allí, resolver las contradicciones legitimadas por las relaciones sociales cotidianas, que pudieran distanciar a los estudios avanzados de la comunidad.
- Las comunidades que hacen vida en el ámbito de acción de los estudios avanzados deben verse a sí mismas como coprotagonistas en la construcción de una educación liberadora, crítica y transformadora, que emergería de las comunidades de saberes, por lo que sus actores podrán cuestionar las interpretaciones de la realidad. A su vez, se procurará que estos cuestionen los saberes, considerados recursos primordiales en la toma de conciencia como fuente de creación y recreación en la formación del docente.

- Un elemento fundamental para las comunidades de saberes lo constituye el diálogo de saberes entre los actores de los estudios avanzados y los actores de los espacios públicos. Allí confluirán las distintas voces, en el plano de una formación crítica impulsada para trabajar dialógicamente con autonomía y aptitud reflexiva.
- La ciencia desarrollada por los docentes se constituirá en componente estructural del mundo, de la vida, por lo que deberá pensarse como impulsora de la participación y cooperación de los sectores presentes en el espacio territorial, en procura de la transformación social.
- La investigación de la realidad territorial, desde la transdisciplinariedad y la complejidad, podría establecer el reconocimiento de una situación social como espacio referencial. De esta forma, los problemas u objetos de estudio no constituirán artificialidades derivadas del cientificismo, sino que reflejarán la realidad en constante movimiento, donde los sujetos plantearán los fundamentos de sus visiones creativas en correspondencia con el entorno.
- La cultura, al ser reconocida en los estudios avanzados, propiciará los acercamientos intersubjetivos que coadyuvarán en la comprensión de nuestra condición humana y nos permitirá vivir y convivir, suscitando otros modos de pensar.

Referencias

- Álvarez, N. (1998). *Primera Jornada Dialógica. Proyecto Transdisciplinariedad*. Caracas: CEISEA, UCV.
- Castro, G. (1998). Hermenéutica y posmodernidad. *Revista Apuntes Filosóficos*, 13.
- Cubillán, J. (2008). *Transescuela: el pensamiento de la complejidad pedagógica*. Cumaná: Fondo Editorial UDO.
- De Sousa, B. (2008). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Caracas: Ediciones Centro Internacional Miranda.
- Fajardo, E. (2004). *Análisis de la investigación formativa en el área del lenguaje*. Editorial Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá. Recuperado de <https://books.google.co.ve/books?isbn=9588205441>
- Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- González, A. y Azuaje, L. (2008). Saberes populares: voces ágrafas del espacio local comunitario. *Geoenseñanza*, 13(2), 231-254. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36021230009.pdf>
- Lanz, R. (2010). Diez preguntas sobre transdisciplinariedad. *Revista AGORA*, 1(16), 44-59.

- Lanz, R. y Fergusson, A. (2005). *La reforma universitaria en el contexto de la mundialización del conocimiento*. Caracas: Ediciones del Observatorio Internacional de Reformas Universitarias.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial N° 5929. Caracas, Venezuela.
- Maffesoli, M. (1990). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona, España: Paidós.
- Misión Alma Mater. (2009). *Educación Universitaria Bolivariana y Socialista*. Caracas: Ediciones Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior.
- Mora, D. (2012). Diálogo y transferencia dialéctica de saberes/conocimientos. *Revista Integra Educativa*, 5(3), 19-41. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S199740432012000300003&script=sci_arttext
- Morles, V. (2004). *La educación de postgrado en Venezuela, panorama y perspectivas*. Madrid: Ediciones IESALC-UNESCO.
- Morin, E. (1992). *El método III: el conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinaria manifiesto*. Ciudad de México: 7 saberes.
- Nicolescu, B. (2012). The Need for Transdisciplinarity in Higher Education in a Globalized World. *TheATLAS: transdisciplinary journal of engineering & science*, 3(4), 11-18. Recuperado de <http://www.atlas-journal.org/index.php/term-2/2012-issue?download=29:the-need-for-transdisciplinarity-in-higher-education-in-a-globalized-world-by-b-nicolescu>
- Pérez, L. (2003). *Epistemología, Curriculum y Formación Docente*. Cumaná: Ediciones UDO.
- Pérez, E., Alfonzo, N. y Curcu, A. (2011). Cultura y pedagogía: retos actuales del vínculo saber-subjetividad. *ARJÉ*, 5(9), 81-100. Recuperado de servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj09/art04.pdf
- Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2005-2030. (2005). *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación: construyendo un futuro sustentable*. Caracas: Ediciones Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la Tecnología.
- Programas Nacionales de Formación Avanzada. (2013). *Programas Nacionales de Formación Avanzada*. Caracas: Ediciones Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior.
- Proyecto Nacional de Universidad Politécnica. (2007). *Proyecto Nacional de Universidad Politécnica*. San Felipe: Ediciones Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior.
- Santos, M. (1994). *O retorno do território*. Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em planejamento urbano e regional, Sao Paulo. Recuperado de <http://www.anpur.org.br/inicio/index.php/2012-09-13-13-08-43/livros>
- Varas, I. (2003). *Teoría dialéctica de la educación*. Buenos Aires: Ediciones ALSUR.