

La educación del presente-futuro, una visión transdisciplinaria

CASTRO-CÓRDOVA, Gabriela

G. Castro

Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo".
ia_castro@hotmail.com

González - Hernández, María de los Ángeles, Domínguez - Basurto, Maribel, García-Durán, Atanasio. (eds.) *Educación Ambiental desde la Innovación, la Transdisciplinarietà e Interculturalidad*, Tópicos Selectos de Educación Ambiental-©ECORFAN-Veracruz, 2015.

Cuando comienza el verdadero silencio, se inicia también la indagación, porque el silencio del que hablamos es una actitud cognoscitiva, una actitud de intensidad perceptiva e indagadora. (Corbí, 2007).

Desde el comienzo de los tiempos la humanidad ha buscado conocer su entorno y comprender lo que sucedía a su alrededor llamándolo realidad. Sin embargo, esta palabra tiene tantos significados en los distintos idiomas e involucra distintas cosas para cada uno de nosotros que es muy fácil caer en conflicto intentando encontrar una sola definición en común. Ésta separación entre mi realidad y la de otros ha sido resarcida a través de distintos dogmas, siendo uno de los más importantes el del conocimiento científico.

La forma en la que hemos ido generando este tipo de conocimiento ha cambiado a lo largo de la historia. Al inicio estaba íntimamente ligado a la experiencia diaria, en parte por las herramientas exploratorias que se tenían a la mano y en parte porque el ser humano se concebía como parte de esos fenómenos que buscaba comprender, no había una separación entre el afuera y el adentro, sólo límites difusos que le permitían reconocerse a sí mismo como parte de ese todo.

Dice Jostein Gaarder en *El mundo de Sofía* (1997) que en el origen de la curiosidad humana buscábamos explicarnos el porqué de las cosas a través de mitos y supersticiones, la lluvia era la expresión de la tristeza o la ira de algún dios al igual que la primavera o incluso el amor que surgía entre los humanos. Nos bastaba con saber cómo relacionarnos con esos dioses aunque, en reflejo de nuestra propia naturaleza, les hacíamos caprichosos y por lo tanto incontrolables por el hombre.

Después los pensadores griegos comenzaron a preguntarse por qué funcionaban las cosas, intentando sacar los caprichos divinos de la ecuación, buscando patrones y generándose más preguntas que, si bien exploraban otros aspectos de la realidad, seguían conservando un cierto simbolismo cuya presencia se preservó durante la Edad Media. Morris Bergman en *El reencantamiento del mundo* (2001) dice que en esta etapa las cosas "jamás eran 'simplemente lo que eran', sino siempre llevaban corporalizadas en sí un principio no material visto como la esencia de su realidad" (p. 28).

Esto sin embargo empezó a cambiar en el renacimiento con estudios tan profundos como los realizados por Leonardo DaVinci y mucho más fuerte con la Revolución Científica representada especialmente por René Descartes y Francis Bacon. Cada uno de estos filósofos modernos pugnaba a su manera no sólo por la separación del estudioso y su objeto de estudio sino por un cambio de pregunta fundamental en la búsqueda del conocimiento. Se pasó del por qué funcionan las cosas al cómo, estableciéndose con este cambio en la pregunta no sólo una separación del hombre con el mundo sino también una declaración de propiedad sobre ese mundo que debía ser entendido para ser explotado.

Una parte importante del proceso de comprensión para la posesión y manipulación de lo que nos rodea es la sistematización o separación artificial de las partes que conforman la realidad, por lo que empezaron a generarse ramas del conocimiento que, aunque estaban separadas, se comprendían conectadas unas con otras. Sin embargo, poco a poco comenzó a privilegiarse la separación en lugar de la conexión y estas disciplinas perdieron de vista la complejidad inherente a los fenómenos que estudiaban enfocándose única y exclusivamente en su punto de vista.

Ahora bien, ¿cómo se relaciona esta breve reseña sobre los cambios que ha sufrido nuestra forma de conocer el mundo con la educación?

La educación, como sistema, ha sido la depositaria de la enorme responsabilidad de formar a los ciudadanos de las distintas naciones que componen nuestro mundo político y social. Teóricamente, una parte medular de la formación que se da en la escuela, en comparación con la educación no formal que recibimos en el hogar y en otros espacios, es la transmisión del conocimiento científico y del método que han generado los científicos a través de la historia para obtener una visión 'objetiva' de la realidad.

Esta relación intrínseca entre conocimiento científico y educación ha llevado a que todos los cambios en la forma de generar el primero, permeen en las instituciones educativas, sus formas y sus métodos. En la Grecia de Sócrates las escuelas eran conversatorios en los que se compartían preguntas, hipótesis, inquietudes y se reflexionaba no sólo sobre las respuestas que se estaban dando sino sobre las preguntas mismas que se hacían y desde dónde. En estos espacios las distintas ramas de las ciencias empezaban a definirse pero se enseñaban todas juntas, sin perder de vista la conexión profunda y compleja que tenían en la realidad.

En la Edad Media las disciplinas se separaron en Trivium y Cuadrivium y comenzaron a marcarse más los límites entre éstas, estableciéndose ciertas relaciones entre ellas pero de naturaleza menos compleja que en la formación griega. El primer escalón en el sistema medieval estaba compuesto por la gramática, la lógica y la retórica, lo cual implica que comenzaban por aprender a conocer y a formular el conocimiento; en el segundo escalón se encontraba la aritmética, la geometría, la música y la astronomía, ciencias que hoy en día incluso consideramos que no tienen conexión alguna pero que en ese entonces estaban comprendidas como distintas formas de explorar las diferentes caras de la realidad, a través del lenguaje universal de las matemáticas.

En la Revolución Científica los estudiosos podían interesarse en distintos temas y las comunidades científicas, si bien permeadas ya por el ego y la envidia, seguían siendo un apoyo para el investigador, un crisol en el que presentar los avances de sus investigaciones y generar, desde las perspectivas de los colegas, nuevos caminos para avanzar a partir de nuevas preguntas que debían buscar responderse.

En algún punto, el preguntarse también dejó de ser prioritario ante el responderse y la motivación que generaba el conocimiento y las instituciones educativas cambió su propósito: en lugar de buscar satisfacer la curiosidad y deseo de conocer y relacionarnos con nuestro entorno nos concentramos en la manera de aprovechar los conocimientos generados para dominar y utilizar para nuestro provecho todo lo que nos rodea, sin preocuparnos de las implicaciones éticas, tanto presentes como futuras, de las aplicaciones y explotaciones que se iban generando.

Todo lo anterior nos trae a la crisis, actual aunque no nueva, del conocimiento y las instituciones que se supone habían sido concebidas para guiar a la humanidad en la indagación del mundo y las relaciones complejas que se establecen entre los elementos que lo componen. Se buscó simplificar estas relaciones, separar los componentes y partir el conocimiento complejo en distintas disciplinas que estudiaban distintas partes de ese gran todo. Sin embargo, a la par que el conocimiento se dividía nos escindíamos nosotros mismos no sólo como colectivo de seres humanos sino también como humanos en nuestras distintas facetas o niveles, por lo menos en el lado occidental del mundo.

Desde hace varias décadas se ha buscado replantear la generación del conocimiento y la concepción de las instituciones educativas para lograr reunificarlos y hacer propuestas integradoras que contemplen distintas perspectivas de una misma situación estudiada, no buscando convertirnos en todólogos sino buscando conectarnos para formar comunidades generadoras de conocimiento.

Desgraciadamente, considero que en la actualidad nos encontramos buscando generar estas comunidades desde afuera, a través de reformas y papeleo, sin tomar en cuenta el papel del sujeto en la construcción de estas comunidades. En las escuelas, saturamos a los docentes de trabas administrativas y exigencias que, disfrazadas de académicas, lo único que hacen es entorpecer el trabajo humano y profundo del educador.

En los espacios rurales aún podemos observar la complejidad del papel del docente, ya que, siendo éste parte de la comunidad en la que trabaja, involucra el conocimiento comunitario con el conocimiento científico de la escolaridad, propone proyectos que involucran a todas las generaciones de la comunidad y se le hace partícipe de las tradiciones y dinámicas propias de la comunidad.

Sin embargo, este papel integrador de las instituciones educativas se ha ido perdiendo y ahora, desde los niveles más básicos de la escolaridad, a los alumnos se les adoctrina para "confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo." (Illich, 1985, p. 4) y en todos los niveles hemos perdido o institucionalizado los valores que deberían estar presentes en la construcción del conocimiento porque "lo que nos mantiene unidos (a todos nosotros, y no únicamente a los 'intelectuales') son los sistemas de valores, y cuando estos sistemas empiezan a derrumbarse, igual suerte corren los individuos que viven con ellos." (Bergman, 2001, p. 22).

Es precisamente esta educación en valores, de la que tanto se ha hablado en los últimos años, la que puede llevarnos a una reintegración de los saberes, pero es importante conocer las distintas perspectivas y estrategias a través de las cuales se busca educar a la nuevas generaciones ya que considero que las que pueden permitirnos una mejor formación son aquellas que tienen una perspectiva compleja y transdisciplinaria, debido a las características de estas propuestas.

Dentro de la perspectiva del pensamiento complejo, encontramos una triada presentada por Edgar Morin en la que se imbrican la distinción, la conjunción y la implicación. Hablé al principio de la tendencia del hombre a buscar separar el todo en partes más sencillas y mediante el análisis tener secciones manipulables por él, física e intelectualmente. Esto no sólo no debe ser satanizado sino considerado como una necesidad innata del hombre dada nuestra capacidad limitada de experimentar y conocer la realidad, por lo que es importante la distinción como una operación lógica que nos permite diferenciar campos del saber con estructuras propias, tanto en lo teórico como en lo metodológico, y con objetos de estudio definidos. Esto es lo que llamamos disciplinariedad.

Pero hemos visto que trabajar única y exclusivamente desde un sólo campo disciplinario, sin considerar los otros, es reducir la complejidad de la realidad y generar un conocimiento limitado por lo que es necesaria la conjunción para establecer un diálogo entre las distintas disciplinas, no para mezclarlas en confusión sino para potenciar lo mejor de cada una en lo que conocemos como interdisciplinariedad.

Hasta hace algunos años el esfuerzo por restaurar la complejidad en el conocimiento del mundo se había concentrado en comprender y aplicar adecuadamente estas dos operaciones lógicas, distinguir y asociar, por separado pero a través de la transdisciplinariedad podemos llegar a la implicación, que relaciona ambas y trasciende el nivel en el que éstas se encuentran hacia un diálogo no sólo horizontal sino también vertical, implicando varios niveles de la realidad y no sólo secciones de un mismo nivel.

Esta transdisciplinariedad, cuya propuesta se describirá un poco más algunos párrafos más adelante, se puede entender, de acuerdo a Carrizo (2004), como una estrategia en la que se conjugan distintos tipos de conocimiento, articulando diversos actores en la construcción de un conocimiento que sea pertinente; pero también se puede entender como una actitud que está enfocada en la formación de un espíritu abierto a las conexiones y a lo desconocido, la tolerancia y apertura, tal como nos expresa Basarab Nicolescu (1996) en su Manifiesto de la Transdisciplinariedad.

Es precisamente esta actitud de apertura y tolerancia, el punto más difícil de comprender y vivir y que se conecta con cómo podemos transformar este punto de crisis en un nuevo comienzo, iniciando por preguntarse quién pregunta. No es la Universidad como un ente fuera de los investigadores, maestros y alumnos, y tampoco es la educación como sistema, ya que esta misma burocratización alimenta la patología. Quien debe verse a sí mismo, pensarse como parte de estas instituciones o sistemas y formarse diferente para generar el cambio deseado es cada uno de los sujetos que lo conformamos, por lo que hemos de comenzar preguntándonos qué entendemos por sujeto. Dice Edgar Morin (1994) que la noción de sujeto es controvertida por ser evidente y no evidente al mismo tiempo. Desde el lenguaje es obvia su existencia ya que en casi todas las lenguas hay una partícula que designa la primera persona del singular sin embargo no es tan evidente dónde se encuentra o cómo podemos definirlo. Partiendo de esta premisa, Morin se da a la tarea de ir paso a paso definiendo la autonomía y el individuo para llegar a una noción de individuo-sujeto que implica una autonomía-dependencia planteada en el principio de identidad que establece que

"Yo soy mí mismo". ¿Qué es "yo"? Yo es el acto de ocupación del sitio egocéntrico. Yo es sólo esto: "yo ocupo un sitio egocéntrico, yo hablo". "Mí" es específicamente la objetivación del yo. "Yo soy mí mismo" quiere decir entonces que el "mí" no es exactamente el yo, porque en la operación en que el mí se forma ese mí aparece diferente, está objetivado, mientras que el yo es el puro surgimiento del sujeto. (Morin, 1994, S/P).

El mismo autor liga a este principio de identidad los principios subjetivos de exclusión y de inclusión. El primero se refiere a que nadie puede decir "yo" por mí. Cualquiera puede decir "yo", pero el "yo" que diga cualquiera le pertenece sólo a él y el "yo" que me pertenece a mí no puede ser dicho por nadie más. El segundo se refiere al "nosotros" y cómo podemos integrar la subjetividad personal en una subjetividad colectiva.

Con todo lo anterior, Morin sostiene que toda autoreferencia es en realidad una auto-exo-referencia, es decir, para definirnos a nosotros mismos es necesario referirse al mundo exterior, a los demás, sin que esto afecte la ocupación del sitio central que el yo de cada uno mantiene a través de todas las interacciones con otros seres y con el cambio en el tiempo y el espacio.

Dice Ouspensky que,

“El hombre, tal cual lo conocemos, no es un ser perfecto. La naturaleza lo desarrolla hasta cierto punto y luego lo abandona dejándolo proseguir su desenvolvimiento por su propio esfuerzo e iniciativa (...). En este caso la evolución del hombre significará el desarrollo de ciertas cualidades y características interiores que habitualmente permanecen embrionarias y que no pueden desarrollarse por sí solas”. (2001, p. 12-13)

Siendo el otro un punto importante de apoyo e impulso para el desarrollo de nuestras capacidades. Esta característica de definirnos en función de los demás, en conexión con otros, es lo que nos permite formar comunidades y compartir energía y recursos para lograr nuestras metas en común pero también facilita el alcanzar nuestras metas personales a través de los recursos colectivos.

Para Peter Brook "significa que ninguna energía, y por consiguiente ninguna acción humana, puede elevarse, por iniciativa propia, más que hasta un cierto punto" (1997, S/P) y siempre habrá un momento o situación en el que será necesario que algo o alguien externo a ti te inyecte energía y recursos para continuar con las acciones que estés realizando.

Ahora bien, el juego entre lo colectivo y lo individual es muy sutil y delicado ya que podemos terminar siendo absorbidos por el colectivo perdiendo nuestra individualidad o quedarnos anclados al ego sin permitirnos conectar con la comunidad y acceder a sus recursos. Precisamente este ir y venir entre el yo y el nosotros (y entre el mí y el yo) es lo que nos permite tener una actitud de apertura y tolerancia para conocernos y conocer lo que nos rodea y desde esta actitud plantear un diálogo creativo, propositivo, en donde la creatividad emerja y la originalidad de nuestras ideas fluya más allá de los cánones establecidos por los viejos sistemas.

Para Bohm (2002), un requisito para lograr la originalidad es no sentir la necesidad de imponer ideas preconcebidas a un hecho observable, y en muchos casos estas ideas preconcebidas no vienen del yo sino del nosotros, sin embargo, es la sensibilidad al Otro lo que nos permite percibir nuevos órdenes de relación así como diferencias y similitudes en lo observado. Para Bohm este es el punto de partida de todo acto creativo, haciendo hincapié en la importancia de la atención a la confusión mental con la que muchas veces buscamos rehuir el hecho percibido en lugar de resolverlo y aclararlo. Es gracias a la atención y el cuidado que "la originalidad y la creatividad empiezan a emerger, no como algo que es el resultado de un esfuerzo para realizar una meta planeada y formulada, sino más bien como un subproducto de una mente que está alcanzando un orden casi normal de funcionamiento" (Bohm, 2002, 11) ya que la creatividad está ligada a la belleza y armonía de la organización y las estructuras.

Todo ser vivo tiene en sí mismo un impulso hacia la organización y la armonía, buscamos la fortaleza y protección que nos da el colectivo y confiamos en las organizaciones que logramos pero toda organización debe aprender sobre sí misma, sobre las características de sus miembros y las características del colectivo y sobre todo aprender a manejar el cambio intrínseco que se da tanto en el ente comunitario como en los individuos que lo conforman.

En algunos puntos pareciera que el equilibrio que plantea Bohm (2002) es estático, hacia un punto culminante de belleza y armonía en el que todo se detiene, sin embargo, para Margaret Wheatley (1998), las estructuras que emergen en una auto-organización no pueden ser impuestas sino que surgen del propio proceso y son útiles en la medida en que son temporales, es decir, que "No es el diseño de una estructura específica lo que requiere nuestra atención sino las condiciones que soportarán la emergencia de las estructuras necesarias" (Wheatley, 1998, 38), es decir, no es la creatividad y originalidad en sí mismas lo que debería preocuparnos y ocuparnos, sino la atención a la percepción real, consciente y sensible, de lo que nos rodea, de las estructuras, de los patrones, de lo que nos conecta y nos separa.

Bohm (2002) dice que algo que evita que exploremos a fondo nuestra capacidad creativa es el miedo a los errores, pues cada error manda la errónea idea a nuestro cuerpo, nuestra mente y nuestro espíritu de ser inferiores a todos los otros que no cometen errores. Además este miedo paraliza nuestra percepción del mundo combinándose con nuestros hábitos mecánicos y limitando nuestra percepción a lo ya conocido. Un buen colectivo, en comunión real, es un refugio para sus individuos, un espacio de seguridad y soporte que les invita a explorarse y explorar la organización, a proponer cambios, a escalar estructuras, a montarse en la espiral de conocimiento y desarrollo que nos lleva a un equilibrio que no es estático sino dinámico, de cambio y movimiento constantes.

Dice Brook (1997) que un hombre, cuando está solo no puede transformarse pues al estar solo no hay quién lo refleje, por lo que continúa viviendo en los condicionamientos y bloqueos que ha construido sobre sí. Es la presencia del Otro lo que nos hace salir de la rigidez y es la construcción de una comunidad fuerte lo que también nos fortalece. Un colectivo consciente de las energías y recursos compartidos es un colectivo que puede canalizar estos según el flujo de las necesidades. Un miembro de este colectivo que aporta y está consciente de su papel en la comunidad puede disponer de los recursos comunitarios según sus necesidades y devolverlos enriquecidos con su experiencia y aprendizaje.

Este proceso de volvernos un colectivo no es algo sencillo, pues se necesita generarse a la par un trabajo personal y profundo de autoconocimiento y, a partir de éste, generar el entramado social, cultural, económico, emocional, que nos conecta con otros y nos fortalece en nuestras metas. Como decía al principio de esta disertación, la escisión en el conocimiento ha generado también una pérdida de visión. Hemos dejado de considerar los muchos niveles de realidad que nos componen como seres humanos y los muchos niveles de realidad que componen a los otros, sean estos otros seres vivos o la realidad inanimada que nos rodea. Hemos perdido contacto con aquello que nos conecta, nos da continuidad y nos permite la comunicación con aquello que no soy yo, llamémosle tercero oculto, dios, ciencia, o el nombre que decidamos darle.

Fortalecer nuestra atención y desarrollarnos como sujetos autónomos y autoconscientes nos permitirá construir una actitud "dispuesta a una mayor humildad en el tratamiento de los datos de la realidad y abierta a buscar los enlaces y las integraciones imprescindibles para la producción de un conocimiento no mutilado ni mutilante." (Carrizo, 2004, p. 8), pero, si no logramos generar verdaderas comunidades, ya sea educativas, sociales, culturales, etc., nunca lograremos desarrollar nuestro verdadero potencial.

Ahora bien, he hablado del concepto de sujeto y su relación con el Otro, que en el lenguaje considerado científico es llamado objeto. Esta crisis en el conocimiento, cómo lo generamos, cómo lo aplicamos y cómo lo reproducimos en las instituciones escolares, está íntimamente relacionada con las concepciones que hemos generado no sólo del sujeto, sino del objeto y de la relación entre estos dos actores de la construcción del conocimiento.

En la etapa pre-moderna, el sujeto estaba inmerso en el objeto, dentro de él, es decir, es la etapa en la que el hombre se concebía como parte de la naturaleza y por lo tanto inseparable. En el mundo moderno se separa al sujeto del objeto y no se trata únicamente de no esté dentro de éste, sino que se insiste en un alejamiento total que, supuestamente, nos permite observar la realidad desde una perspectiva objetiva, sin el involucramiento personal del sujeto y reduciéndose el papel de éste al de un espectador que no sólo no participa activamente en esta realidad sino que además no la modifica de ninguna manera. (Nicolescu, 2015)

En el mundo posmodernos es ahora el sujeto quien tiene la supremacía, imponiéndose al objeto y subjetivándolo todo. Esta subjetivación impacta en todo los niveles de la realidad y por lo tanto, también los valores de las sociedades posmodernas en las que nos desenvolvemos, están dados por la ley de la oferta y la demanda, la fluctuación del capital y los intereses de las grandes empresas (que son también sujetos), por lo que el papel de la educación y su relación con la generación del conocimiento en las instituciones superiores ha cambiado, "la era del 'educador' y del 'maestro' parece haber llegado a su fin pues la función de la universidad hoy en día ya no es educar sino investigar, lo cual significa: producir conocimientos pertinentes." (Castro, 2007, p. 85) que sean aprovechables por la industria y el mundo empresarial en general.

Ante esto, nos encontramos en una etapa de un nuevo cambio de paradigma, en el que buscamos una nueva forma de relacionarnos como sujetos con nuestros objetos de conocimiento y es en esta reflexión donde podemos detenernos a considerar la perspectiva transdisciplinaria como una manera de pensarse en una relación distinta con el mundo. La transdisciplinariedad propuesta por Nicolescu está fundamentada en tres axiomas básicos: el axioma ontológico, que explica la forma en que está descrita la realidad; el axioma lógico, en el cual se aborda la lógica del tercero incluido característica de esta metodología; y el axioma epistemológico, que nos habla de la estructura compleja que conecta los distintos elementos que describen la realidad.

El axioma ontológico nos dice que existen dos conceptos distintos pero íntimamente relacionados, lo real y la realidad. Lo real es todo lo que ES, lo que existe, podamos conocerlo o no a través de nuestro intelecto, mientras que la realidad es aquella parte de lo real que logramos conocer, que resiste el proceso indagatorio de nuestra mente. Una característica importante que se desprende de este axioma es que tanto el sujeto como el objeto están conformados, cada uno, de múltiples niveles de realidad. Además, se plantea que esta realidad no es continua, es decir, hay niveles discretos y discontinuos tanto en el objeto como en el sujeto de cualquier descripción o investigación que hagamos, y que cada nivel del sujeto se corresponde con un nivel del objeto, teniendo entre estos niveles zonas de no-resistencia a las cuales no tenemos acceso.

Para ilustrar este axioma podríamos evocar la imagen de una pared sólida que resiste nuestro toque. De la misma forma, la realidad resiste a nuestros sentidos y nuestro intelecto, y en la medida en que podemos experimentar física, emocional o mentalmente (por nombrar algunos niveles) algo, es la medida en que podemos llegar a conocerlo. Ahora bien, una casa, aunque es un todo integrado y completo, no está formada de paredes sólidas continuas, sino que hay discontinuidades como ventanas y puertas que nos permiten la comunicación entre distintos niveles de ese mismo todo.

Aquí la pregunta sería por qué nosotros percibimos esta realidad como algo continuo y eso es gracias a un tercer elemento que no podemos conocer por sí mismo sino que es percibido en las conexiones que se establecen a través de él, entre todos y cada uno de los niveles de realidad que conforman al objeto y al sujeto, así como en los puntos en los que permite la comunicación o interacción entre el objeto y el sujeto. Este tercer elemento es conocido con el término de Tercero

Oculto ya que está velado para nuestro conocimiento pero está presente en todo, todo el tiempo.

En el axioma lógico encontramos una lógica ternaria conocida como la lógica del tercero incluido, que guarda ciertas similitudes con la lógica clásica respecto a dos de sus sub-axiomas fundamentales: 1.- A es A , lo que a pesar de parecer redundante es fundamental ya que establece una identidad única e inconfundible del elemento A que no varía en ningún momento; 2.- A no es no- A , es decir, todo aquello que no es el elemento identificado como A de ninguna manera puede confundirse o identificarse como él, todo lo que no es A es un no- A distinto y opuesto al primero.

Estos dos primeros axiomas de la identidad y la no contradicción (que son los mismos que se explicaron en los párrafos donde se habló de la noción de sujeto que maneja Morin) se conservan en la lógica del tercero incluido, pero en la lógica clásica hay un tercer axioma conocido como el axioma del tercero EXCLUIDO ya que establece que no puede existir ningún término T que sea a la vez A y no- A . Al contrario de esta lógica clásica, el tercer axioma de la lógica transdisciplinaria establece que EXISTE un tercer término T que, si bien no es una síntesis de A y no- A , sí los contiene, pero además es diferente e independiente de estos dos.

Esta lógica del tercero incluido fue explorada por varios autores de distintas ramas del conocimiento desde mediados del siglo XX pero la aportación que se hace en la metodología transdisciplinaria está relacionada con el axioma ontológico ya que el surgimiento de este tercer término T se da única y exclusivamente cuando pasamos del nivel de realidad en el que encontramos los términos contradictorios originales (A y no-A) y saltamos a otro nivel de realidad, siendo esto posible gracias a la existencia del tercero oculto, ya que nosotros solos no podemos pasar a través de las zonas de no-resistencia dada nuestra incapacidad de interactuar con ellas (es decir, conocerlas) y es el tercero oculto quien (o lo cual) no sólo conecta todo sino que permite el flujo de información de un nivel a otro. Finalmente el axioma epistemológico está relacionado con la complejidad de la estructura de la realidad ya que cada uno de estos niveles es lo que es debido a que todos los demás niveles existen simultáneamente, es decir, hay una auto-consistencia dada por la existencia, conexión y flujo de información que se establece entre los distintos niveles de realidad a través del tercero oculto. Sin embargo, no sólo los niveles de realidad tienen sentido en esta existencia simultánea sino que el sujeto y el objeto están íntimamente vinculados con el tercero oculto, necesiándose mutuamente los tres para tener sentido.

Desde esta perspectiva transdisciplinaria podemos re-aprender a generar un conocimiento profundo y complejo de la realidad y a construir nuevas instituciones educativas y nuevos conceptos de lo que es la educación y lo que implica educar. Para Luis Carrizo (2004) la prioridad para la Universidad, y la educación en general, debería ser "pensarse a sí misma, elucidando las condiciones en las que construye conocimiento, en las que forma profesionales, en las que concibe la condición humana para conocer y actuar." (p. 4) pero en este pensarse es importante estar atentos a cómo y desde donde nos pensamos.

En mi trabajo recepcional de la Maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad (A través del Bosque, el camino de una docente transdisciplinaria) reflexioné sobre lo que implicaba el trabajo docente desde una perspectiva transdisciplinaria a través de la introspección a mi propia práctica profesional, plasmando mis inquietudes, mi transformación a través de esta reflexión y el profundo aprendizaje al que podemos llegar los facilitadores cuando estamos pendientes del sitio desde el que estamos impartiendo nuestras sesiones, de las reacciones y comentarios de los alumnos y del desarrollo que vamos teniendo a la par que buscamos desarrollar distintos aspectos en los estudiantes siempre con la conciencia de que no podemos dar lo que no tenemos.

Durante mi proceso de indagación en la maestría me percaté de que la sensibilidad y emocionalidad no son sinónimos de paternalismo y alcahuetería, al contrario, no podemos perder de vista los tres rasgos fundamentales de la actitud transdisciplinaria y que combinados nos permiten un acercamiento afectivo a nuestra práctica personal y profesional sin caer en el laxismo. Basarab Nicolescu nos recuerda en El Manifiesto de la Transdisciplinaria que "El lenguaje transdisciplinario se fundamenta en la inclusión del tercero, que se encuentra siempre entre el „por qué“ y el „cómo“, entre el „Quién“ y el „Qué“; es una inclusión tanto teórica como experimental" (1996: 87) y que caer en cualquiera de los dos extremos es salirse del campo de la transdisciplinaria. Para evitar esto es importante la calidad presencial, estar consciente de cuál es mi justo lugar en mí mismo para permitir que el Otro encuentre también su justo lugar en sí mismo y podamos establecer una comunicación. Ante esto, el primer rasgo fundamental es el rigor que podemos entender como la búsqueda constante de ese justo lugar en mí mismo y en el Otro al momento de la comunicación. Este rigor podría confundirse con el rigor científico pero va más allá de éste, ya que no sólo toma en cuenta las cosas sino los seres y las relaciones que se establecen con cosas o con otros seres.

No podríamos hablar de rigor transdisciplinario sin el segundo rasgo fundamental, la apertura, que nos permite aceptar lo desconocido, lo inesperado o lo imprevisible; y sin el tercer rasgo que es la tolerancia, ya que al estar en una búsqueda permanente en la que lo inesperado y desconocido tiene su lugar, necesariamente nos encontraremos ante ideas y verdades contrarias a lo que plantea la transdisciplinariedad y es necesario aceptar su existencia; la simple negación de lo opuesto es una postura anti-transdisciplinaria ya que “El rechazo al cuestionamiento y la certeza absoluta son la marca de una actitud que no se inscribe en el campo de la transdisciplinariedad. La cultura transdisciplinaria es la cultura del cuestionamiento perpetuo que acepta las respuestas como temporales.”(Nicolescu, 1996: 88)

Después de la indagación realizada en mi trabajo recepcional de maestría estoy convencida que lo que necesitamos es vernos a nosotros mismos e iniciar el cambio transformándonos nosotros, aprendiendo a conocernos, aceptarnos y relacionarnos de nuevas formas con el entorno, con nosotros y el conocimiento, reintegrando y redefiniendo los niveles de realidad en lo que podemos llamar cosmodernidad (Nicolescu, 2013), a través de una actitud de apertura y tolerancia que permita la construcción de comunidades hoy para generar posibles futuros más esperanzadores que los que vemos en nuestro presente.

Referencias

- BERMAN, Morris. (2001) El reencantamiento del mundo. Editorial Cuatro Vientos. 7ª Edición. Chile.
- BOHM, David. (2002). Sobre la creatividad. Editorial Kairós. Barcelona.
- BROOK, Peter. (1997): 'Una dimensión diferente: La Calidad'. En: Bruno de Panafieu (comp.). Gurdjieff. Ganesha. Caracas, Venezuela.
- CARRIZO, Luis. (2004) 'Producción de conocimiento y ciudadanía. Retos y desafíos de la Universidad Transdisciplinaria' en Memorias de Seminario Internacional "Diálogo sobre la Interdisciplina". Guadalajara, México.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. (2007) 'Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes' en Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón. "El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores. Bogotá.
- GAARDER, Jostein. (1991) El mundo de Sofía. Editorial Siruela. Oslo, Noruega.
- ILLICH, Iván. (1985) La sociedad desescolarizada. México. consultado el 15 de junio de 2015 en <http://www.vicencasassas.com/files/ivnillichlasociedaddesescolarizada.pdf>
- MORIN, Edgar (1994) La noción de sujeto en Fried-Schnitman, Dora. (compiladora) (1994) Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad. Editorial Paidós. Argentina.

NICOLESCU, Basarab (1996) La transdisciplinariedad. Manifiesto. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C. consultado el 15 de junio de 2015 en <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/FacultadCienciasExactasNaturales/BibliotecaDiseno/Archivos/General/Transdisciplinariedad.pdf>

NICOLESCU, Basarab (2015) From Modernity to Cosmodernity: Science, Culture, and Spirituality (SUNY series in Western Esoteric Traditions), State University of New York Press.

OUSPENSKY, P.D. (2001) Psicología de la posible evolución del hombre. Tercera Edición. Ediciones Coyoacán. México.

WHEATLEY, Margaret y Kerllner-Rogers, Myron. (1998). A simpler way. Berrett-Koehler Publishers.