

January 2013

Lo trans de las disciplinas. Emancipación del saber

Amparo Novoa Palacios

Universidad de La Salle, Bogotá, amnovoa@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Novoa Palacios, A. (2013). Lo trans de las disciplinas. Emancipación del saber. Revista de la Universidad de La Salle, (61), 137-154.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Revista de la Universidad de La Salle by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Lo *trans* de las disciplinas. Emancipación del saber

Amparo Novoa Palacios*

■ Resumen

El artículo presenta la importancia de pensar lo disciplinar a partir de lo transdisciplinar. Para este fin, la autora plantea la necesidad de abordar la realidad y el conocimiento desde el sistema de complejidad, y así poder comprender el principio transdisciplinar como una propuesta novedosa y necesaria para la docencia y la investigación, ya que ella permite penetrar y entender los fenómenos que acontecen en el mundo desde una mirada integral. A modo de ejemplo, comparte el trabajo realizado en el campo de la teología y la educación y cómo se viene intentado un diálogo entre las dos disciplinas para llegar a hablar de *teología de la educación*. Es un camino incipiente aún, pero se rescata de la práctica de la misma lo importante de cuidar ciertas disposiciones de orden actitudinal que pueden favorecer la emancipación del saber a partir del diálogo crítico, la escucha, la acogida, el rigor y, sobre todo, la intencionalidad del saber que se produce para el mundo de hoy.

Palabras clave: complejidad, disciplina, transdisciplina, teología, educación y actitud.

* Miembro de la Sociedad de Auxiliadoras. Doctora en Teología Dogmática por la Universidad de la Compañía de Jesús, Facultad de Teología, Cartuja, Granada (España). Profesora y directora del Programa de Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad de La Salle. Profesora del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Miembro del grupo de investigación de Educación Ciudadana, Ética y Política. Miembro de la Comisión de reflexión teológica de la Conferencia de Religiosos de Colombia. Correo electrónico: amnova@unisalle.edu.co.

Por todas partes se han despertado hoy en las distintas disciplinas tendencias a poner la investigación sobre nuevos fundamentos.
Martín Heidegger

A modo de introducción

Para conocer la identidad de una determinada disciplina, por lo general, se va a su estatuto epistémico, a las hipótesis que formula, a la metodología que emplea, al lenguaje específico que utiliza, a la forma de realizar las preguntas en relación con el objeto de interés, etc. Todo ello le ha dado a los saberes un cierto nivel de cientificidad, que no deja de evidenciar dificultades reales de relación entre los problemas y sus soluciones, entre la teoría y la práctica. Se sigue constatando un conocimiento fragmentario, separado, dividido, aislado, que concibe la realidad y el ser humano de manera simple y unidimensional. De este modo, se han desarrollado las ciencias, como disciplinas especializadas que desean responder a los problemas concretos del contexto de forma aislada, abstracta y concibiendo sus respuestas como únicas y absolutas, carentes de todo intercambio disciplinar.

En estas condiciones, las mentes formadas por las disciplinas pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes tanto como para integrarlos en sus conjuntos naturales. El debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad (cada uno tiende a responsabilizarse solamente de su tarea especializada) y al debilitamiento de la solidaridad (ya nadie siente vínculos con sus conciudadanos) (Morin, 2011, p. 43).

A la luz del autor, el camino que sigo en esta reflexión consiste en plantear algunos aspectos que permitan crear conciencia de la necesidad de recuperar la percepción global de la realidad y ver los problemas de la misma en su complejidad, ya que actualmente la realidad no se deja leer de forma tan simple, como se hizo por tantos siglos, con una visión aristotélica *causa-efecto*, desconociendo que en la transformación del mundo también entra en juego lo azaroso, la incertidumbre y el sentido. Hoy, se hace necesario superar dicha lectura reductora para penetrar la complejidad de la realidad a partir de una visión más integral y menos delimitada disciplinarmente, lo cual exige apreciar los

fenómenos y procesos desde sus múltiples dimensiones, sus diversas formas de autorregulación que implican metamorfosis permanentes.

Toda evolución es el logro de una desviación cuyo desarrollo transforma el sistema donde ella misma ha nacido: ella desorganiza el sistema reorganizándolo. Las grandes transformaciones son morfogénesis, creadoras de formas nuevas que pueden constituir verdaderas metamorfosis. De estas formas, no hay evolución que no sea desorganizadora/reorganizadora en su proceso de transformación o de metamorfosis. No existen solamente las innovaciones y las creaciones. También existen las destrucciones. Estas pueden traer nuevos desarrollos (Morin, 2011, p. 86).

En este sentido, lo que aquí se reflexiona gira en torno a la experiencia transdisciplinar que se ha ido imponiendo en el campo académico y en la vida misma. Para tal fin, propongo en un primer momento, aproximarnos a una comprensión sobre *lo complejo*, como una forma de comprender el conocimiento y la realidad. Acto seguido, se presentan algunos aspectos de orden epistémico para entender lo transdisciplinar y por último se señalan algunas pautas de orden actitudinal necesarias para la práctica de la investigación transdisciplinar.

Conocimiento y realidad: comprensión de lo complejo

En realidad, no hay fenómenos simples; El fenómeno es un tejido de relaciones. No hay naturaleza simple; la sustancia es una contextura de atributos. No hay idea simple, porque una idea simple, para ser comprendida, debe insertarse en un sistema complejo de pensamientos y de experiencias Le nouvel esprit scientifique.

G. Bachelard

La comprensión del enfoque de la complejidad está íntimamente relacionada con lo transdisciplinar como resultado del esfuerzo indagatorio por saber y conocer mejor la realidad. Cuando se habla de lo complejo aparentemente se relaciona con lo complicado, lo indescifrable o lo opuesto a lo simple. Sin embargo, al indagar por su significado y sentido para el hoy, lo complejo hace referencia no al conocimiento clásico, sino al conocimiento que tiene un punto

de partida histórico pero que no tiene término. Es un conocimiento que se caracteriza por movimientos espirales, que contempla la incertidumbre, la angustia y lo irracional (Garrido et al., 2007, pp. 55-58).

El conocimiento clásico se ha caracterizado por implementar una visión del mundo a partir de la lógica aristotélica que nos ha enseñado a pensar la realidad a partir de la conexión entre *causas y efectos*. Bajo este esquema el ser humano ha pretendido explicar fácilmente todo, siguiendo el camino de los efectos a las causas, hasta llegar a la causa primera para descubrir la verdad de las cosas. Actualmente, se constata que esta supuesta cadena ininterrumpida de causalidad no explica la realidad. La razón de esta afirmación está en que en la realidad acontece lo imprevisto, lo azaroso, lo impredecible, lo incausado. Esto funciona en los acontecimientos humanos y, por tanto, hay que entender que la realidad humana y su entorno no se pueden descubrir bajo el simple esquema *causa-efecto* (García, 2005, p. 294).

En toda verdad humana hay complejidad, y la complejidad conlleva el azar (T. Monod), el evento, lo inesperado, la actuación libre e incausada. La complejidad humana nos sumerge en la *incertidumbre*. Cuanto más complejo es un sistema, con menos precisión podemos hablar de él. A partir de Newton se pensó que el objeto de la ciencia era el conocimiento cierto; pero en la actualidad, con los avances de las ciencias (física, biología, antro-po-sociología), se demuestra que el conocimiento debe intentar negociar con la incertidumbre. No existe la simplicidad de las partículas elementales; la autoorganización de los seres vivos es enormemente compleja; el mundo humano es por excelencia el mundo de la complejidad. Donde antes se veían fenómenos simples, se descubren ahora fenómenos sumamente complejos (García, 2005, pp. 294-295).

Lo dicho evidencia, que el conocimiento debe estar posicionado en una apertura constante del sujeto científico que está interpelado por la realidad, para aventurar en una nueva cosmovisión que se define por lo complejo a partir de lo transdisciplinar. De esta manera, la ciencia se constituye en una oportunidad para construir nuevas formas de pensar y conocer las limitaciones existenciales e intelectuales, "las ciencias y los científicos no nacen, se hacen, se construyen en un proceso abierto, incierto e inacabado" (Wallerstein, 2005).

Al hablar Morin (2007) sobre la epistemología de la complejidad afirma que el conocimiento tiende a plantearse a partir de dos niveles: el empírico y el científico. De este modo, se observa la realidad (lo empírico) y sobre los datos que se infieren se formula una teoría que guarda una coherencia lógica (científica) y de ahí se plantea una verdad en términos absolutos. Por tanto, el mundo se analiza a partir de dos esferas: la realidad empírica y la verdad lógica. Así, pues, se controla la realidad a través del conocimiento, concibiéndola como un sistema cerrado y desconociendo la complejidad de la misma. Esto permite descubrir que existen instancias que están fuera de lo empírico (verificable desde un pensamiento positivista) y que afectan el conocimiento, y porque no aseverar, lo libera de esa tendencia a elaborar teorías, visiones, que se erigen sobre un suelo fenoménico que aparentemente quiere controlar. Al respecto, el autor señala que existen instancias que permiten controlar los conocimientos, entre las cuales está el *espíritu*, *concebido como la actividad de algo, de un órgano llamado cerebro*, así explica que la complejidad consiste en no reducir ni el espíritu al cerebro, ni el cerebro al espíritu, pues el cerebro es una máquina hipercompleja y debe integrar las adquisiciones fundamentales de la bioantropología¹ del conocimiento (pp. 73-74). Entre estas ganancias están:

- Que el cerebro es hipercomplejo, son tres cerebros en uno:² el cerebro reptiliano (celo, agresión), el cerebro mamífero (afectividad) y el cerebro neocórtex humano (inteligencia lógica y conceptual). No hay predominancia de uno sobre otro, sino antagonismo.

¹ Es una disciplina que "necesita de la contribución de la antropología y la biología, tanto para entender el pasado y el presente de las poblaciones humanas como para desarrollar métodos de recolección y análisis de información. La investigación bioantropológica abarca la biología de las personas y su comportamiento social. Además, intenta comprender mediante modelos bioculturales el origen del ser humano, su evolución y diversidad biológica, el uso y la interacción con el medioambiente, el aprovechamiento de los recursos, la adaptación a los cambios ambientales, la estratificación social, las migraciones, los cuidados de la salud, la alimentación, la reproducción y el ciclo vital humano. Los métodos de las ciencias biomédicas han dado forma a este campo durante décadas; sin embargo, hay un creciente reconocimiento del pluralismo que resulta del uso de métodos investigativos mixtos que combinan la investigación cualitativa y la cuantitativa" (Tabares, Rosique y Delgado, 2012).

² La hipótesis de la teoría del cerebro triuno es de Paul D. MacLean (1990), un físico norteamericano y neurocientífico, como investigador considera que el cerebro humano está formado por tres cerebros: el *reptiliano* que es la parte constituida por los ganglios basales, el tallo cerebral y el sistema reticular. Esta parte del cerebro controla la vida instintiva. En los seres humanos es el lugar donde se procesan las funciones que están relacionadas con el hacer y el actuar. El *Limbico o mamífero* es el encargado de controlar la vida emotiva, los sentimientos, el sexo, el dolor, el placer y por último está el cerebro *neocórtex* o neocorteza que rige la vida intelectual, es el lugar donde se resuelven problemas, se analiza y se elaboran síntesis. Considero que es interesante este aporte para comprender cómo la condición humana es tan *compleja*. Para ampliar ver: *The triune brain evolution*.

- El cerebro no mantiene comunicación directa con el cosmos, sino que la comunicación acontece de forma indirecta bajo la red nerviosa hasta llegar a traducir la realidad en representaciones, ideas, nociones.
- Existe una relación incierta entre el espíritu y el universo exterior y este se hace comprensible a nuestra condición humana a través del lenguaje y de la elaboración de categorías que permiten captar los fenómenos del universo.
- El conocimiento se desarrolla sobre condiciones socioculturales y pone de manifiesto que un laboratorio es un micromedio humano, es decir la actividad científica está sumergida en un medio social y cultural que guarda intereses.
- Es necesario recuperar la *noología*, ciencia de las cosas del espíritu, de las entidades mitológicas y de los sistemas de ideas, ya que los problemas fundamentales de la organización de los sistemas de ideas no resultan solo de la *lógica* sino que estos sistemas obedecen a algunos principios de asociación o de exclusión.
- Un paradigma complejo comprende lo humano tanto en asociación como en oposición con la naturaleza.
- Es necesario reconocer que existe un principio de incertidumbre en el conocimiento que concibe la realidad como un sistema abierto y complejo, lo cual exige que los investigadores(as) desarrollen al máximo sus competencias para articularlas con otras formando así comprensiones del mundo más integrales (pp. 73-81).

La bioantropología del conocimiento da claridad para comprender que la realidad no funciona de manera tan simple, sino que es necesario que el ser humano se permita leer lo que acontece en el mundo desde una perspectiva más integradora de lo que puede inferir en su proceso de conocer dicho mundo, lo cual implica la apertura a dialogar con los diversos enfoques disciplinarios en una actitud de búsqueda y de disposición para construir entre todas las verdades que puedan dar sentido a todo lo que hacemos, por ello lo transdisciplinar se constituye en un escenario pertinente para seguir avanzando.

Lo transdisciplinar

Para comprender lo transdisciplinar es necesario precisar su significado. Se llega a afirmar que los prefijos *inter* y *trans* indican relaciones recíprocas, que aluden a la participación, cooperación e intercambio. Pero se evidencia un aspecto fundamental que es la *interpenetración* de saberes, lo cual produce “una fertilización cruzada de métodos y conocimientos sectoriales disciplinares, en beneficio de una integración ampliada del saber, hacia un ‘todo’ relativo, sin diluir los conocimientos de las partes”. Lo transdisciplinar ocurre cuando se produce una *transformación recíproca* de las disciplinas (Vilar, 1997, p. 29) en relación con el pretexto (intención), el contexto (realidad) y el texto (documento).

El aporte de la transdisciplinariedad se orienta a eliminar la hegemonía de los enfoques disciplinarios, lo cual significa que “La transdisciplinariedad no elimina las disciplinas, pero sí pone fin al predominio de los enfoques disciplinarios, es decir, a la pretensión exagerada que supone que desde la perspectiva de una disciplina aislada se puede aportar un conocimiento totalizador sobre el mundo” (Sotolongo, 2006, p. 68).

El origen del concepto se atribuye a la primera Conferencia Internacional sobre Transdisciplinariedad, realizada en 1970, cuando se estableció la definición genérica de transdisciplinariedad, y se refería a un sistema común de axiomas para un conjunto de disciplinas. Posteriormente, se precisa que esta no es una nueva disciplina, una herramienta teórica o una superdisciplina. Más bien, se debe comprender como la ciencia y el arte de descubrir puentes entre diferentes objetos y áreas de conocimiento³ (Carrizo, Espina, Klein, 2004, pp. 30-33).

La transdisciplinariedad asocia un nuevo cuerpo de problemas a partir de dos teorías: el modo 1 y el modo 2. El modo 1 concibe el conocimiento de forma jerárquica y homogénea y, el modo 2 se caracteriza por lo complejo, híbrido, no lineal, heterogéneo, flexible, permitiendo la recontextualización del conocimiento. Para la resolución de los problemas complejos se requiere de la

³ Para este fin se creó una plataforma llamada *Le Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires*, con el objetivo de construir una nueva aproximación científica y cultural.

combinación de sistemas científicos del conocimiento orientados a la transformación de lo social y lo político (Carrizo et al., 2004).

Aspectos fundamentales: el diálogo, la actitud crítica y la palabra

Lo transdisciplinar exige un diálogo entre los diversos saberes, el cual posibilita una mayor profundización, a partir del tejido conceptual y metodológico que procesualmente se va erigiendo en dicho intercambio. En este sentido, se llega a afirmar que lo transdisciplinar penetra las fronteras de lo disciplinar que se ha ido construyendo desde la concepción de saberes cerrados (Sotolongo, 2006, p. 68), a partir de establecer fronteras epistémicas y metodológicas que conducen a un aislamiento y prepotencia del saber disciplinar que lleva a un *saber-poder disciplinario* que separa en partes la totalidad de la realidad privándonos de las interacciones internas de las partes que constituyen el todo (Sotolongo, 2006, pp. 69-70).

El diálogo se constituye en un elemento esencial para descartar cualquier pretensión hegemónica de querer imponer una verdad, como lo persiguió el ideal moderno de racionalidad y que ya suena paradójico a partir del enfoque de la complejidad. Así, el diálogo remite a reconocer en el otro su sabiduría, a propender de una actitud abierta y acogedora que se oriente a desestigmatizar aquellos saberes que están vinculados con lo cotidiano, que no son abstractos y que fueron devaluados por el saber científico moderno.

El establecimiento del saber científico como saber hegemónico en la modernidad fue posible mediante un procedimiento de exclusión que, primero, delimitó los campos del saber científico por oposición al saber de la religiosidad y la escolástica medievales; y, segundo, delimitó el terreno del saber científico con respecto al saber cotidiano. La vida cotidiana y los saberes vinculados a ella fueron relegados a un plano menor, pues sólo el saber científico 'positivo' era considerado capaz de conducirnos al conocimiento verdadero. Así, la riqueza de la vida cotidiana fue omitida, y se la consideró como pasividad receptora de los avances de la ciencia y el conocimiento científico (Sotolongo, 2006, p. 72).

De este modo, lo transdisciplinar irrumpe en lo disciplinar propiciando una integración que supera las fronteras que ha levantado un *saber científico* de una época determinada y rescata el valor intrínseco de aquel conocimiento que circula en los problemas y sueños de nuestra sociedad al ir *más allá* de lo que comúnmente se ha conocido como conocimiento científico positivista (Narváz y Motta, 1997, p. 20). En este sentido, la historia de las ciencias es historia de las rupturas disciplinarias, de la migración de conceptos e ideas, de la conjunción de nuevas hipótesis y de la construcción de nuevas estructuras cognitivas.

Del mismo modo, la ciencia ecológica se constituyó en torno de un objeto y un proyecto pluri e inter-disciplinario desde el momento en que no sólo el concepto de nicho ecológico sino el de ecosistema (unión de un biotopo y de una biocenosis) fue creado (Tansley, 1935), es decir, desde el momento en que un concepto organizador de carácter sistémico permitió articular los conocimientos más diversos (geográficos, geológicos, bacteriólogos, zoológicos y botánicos). La ciencia ecológica pudo no sólo utilizar los servicios de diferentes disciplinas sino también crear científicos pluri-competentes que tenían, además, la competencia sobre los problemas fundamentales de este tipo de organización (Morin, 1999, pp. 121-122).

El haber podido identificar el concepto de carácter organizador para articular el conocimiento diverso, tuvo que haber pasado por un diálogo, pero además por debates profundos caracterizados por una actitud crítica. De este modo, comprender mejor lo que se juega en la transdisciplina implica tomar conciencia de que el diálogo se ejerce desde una *actitud crítica*, entonces no se trata de cualquier tipo de diálogo, sino del que genera un pensar crítico que no anula lo diferente y se orienta a transformar la realidad para favorecer el crecimiento humano (Freire, 1972). El diálogo para que sea auténtico, a partir del contexto transdisciplinar, supone en los sujetos transparencia, un pensar verdadero frente a la realidad y potenciar la capacidad crítica e inquiriente.

Es pertinente recordar que el diálogo gira en torno a *la palabra* en sus dos dimensiones: acción y reflexión, que se dan de forma simultánea y se orientan a la transformación del mundo.

La palabra viva es diálogo existencial. Expresa y elabora el mundo en comunicación y colaboración. El diálogo auténtico —reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro— es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común. No hay conciencias vacías; por esto los hombres no se humanizan sino humanizando el mundo.

En lenguaje directo: los hombres se humanizan, trabajando juntos para hacer del mundo, cada vez más, la mediación de conciencias que cobran existencia común en libertad. A los que construyen juntos el mundo humano compete asumir la responsabilidad de darle dirección (Freire, 1972, p. 16).

Esto da luz para comprender que lo transdisciplinar es un espacio de praxis en el que confluyen diversas disciplinas, movidas por la realidad con sus problemas y buscan desde allí dar soluciones viables. En este sentido, la investigación se ha ido constituyendo en un escenario académico de prácticas que dialogan en beneficio de validar acciones comunes que atiendan los problemas del contexto para darles soluciones. Lo cual ha exigido incentivar, procesualmente, el trabajo en equipo, superando cualquier fantasma epistémico o metodológico que suscite falsas competencias o creer que hay que transitar hacia otras matrices epistémicas y metodológicas, abandonando las propias. De ninguna manera se está insinuando que la formación disciplinar o especializada ya no tenga valor, al contrario:

[...] en el *actual* estadio de la civilización (desarrollo de las fuerzas productivas, formas de organización del trabajo, etc.) es conveniente especializarse, en principio, de modo que cada cual pueda adquirir una profesionalidad *efectiva* en un determinado ámbito: pero a condición de que esa especialización se obtenga, se mantenga y se desarrolle *no* en un compartimento estanco, sino como un *sistema abierto* en relación con otros conjuntos disciplinarios: como mínimo con los más próximos a la especialidad originaria (Vilar, 1997, p. 31).

En el espíritu de lo dicho y para comprenderlo mejor, el profesional en economía⁴ debería saber de historia, de ética, de ecología y no solo de números-

⁴ “En la Sorbona y en otras universidades francesas, diversos economistas —Passet, Bartoli, etc.— engranan su disciplina principalmente con la ecología, con la rama científica que estudia la naturaleza, que critica las contaminaciones y que preconiza el máximo respeto a los recursos naturales, la degradación de los cuales amenaza, si no se rectifica a tiempo, el provenir de la humanidad” (Vilar, 1997, p. 35).

matemáticas, sino que posea un conocimiento más amplio de los diversos escenarios donde actúa como economista para hacer más incisivo su aporte; igualmente el teólogo(a) está llamado a conocer más de sociología, de religiones, de ética, de economía, de ecología, para comprender mejor cómo acontece Dios en la historia y en la naturaleza. Esto implicaría recuperar la dialogicidad que, según Freire, es la esencia de la educación y la práctica de la libertad, lo cual es pertinente a la visión transdisciplinar, ya que el diálogo acontece en un encuentro científico (teólogo, sociólogo, pedagogo, politólogo, etc.), donde circula un *conjunto de conocimientos* que se enriquecen mutuamente a partir de modificar sus propias perspectivas que superan el modelo dual y positivista que se ha heredado.

Las palabras del pedagogo francés Jacotot sobre los principios de la enseñanza universal, proponen lo importante de aprender alguna cosa y todo lo relacionado con ella, es decir, existe en el ser humano la necesidad de aprender algo e informar el todo de ese algo, que a partir del contexto transdisciplinar, implica una emancipación intelectual que está marcada por un espíritu que busca relacionar la parte con el todo (Jacotot, 1840, pp. 9-14), y que lleva a una transformación del conocimiento como resultado de relaciones recíprocas en pos de una integración ampliada del saber caracterizado por crear el cambio y la cooperación.

Una sencilla consulta al diccionario de la lengua recuerda que pluri- y multi-, sólo se refieren a cantidades (varios, muchos). En cambio, inter- y trans-, aluden a relaciones recíprocas, a cooperación, a interpenetración, a intercambio. En la inter- y en la transdisciplinariedad se produce una *fertilización cruzada* de métodos y conocimientos sectoriales (disciplinarios) en pos de una integración ampliada del saber, hacia un 'todo' relativo, manteniendo los conocimientos de las 'partes'. Para que haya inter- y transdisciplinariedad es preciso que se produzca una *transformación recíproca* de tales o cuales disciplinas en relación con éste o aquél sujeto-objeto-contexto complejo (Vilar, 1997, p. 29).

De este modo, lo transdisciplinar rompe con lo sectorial del conocimiento, en beneficio de un saber más integrado que está imbuido en un mundo más interdependiente en el que lo azaroso, las incertidumbres y lo complejo posibilitan nuevas epistemologías para entender el mundo que se habita.

Hacia una experiencia transdisciplinar

La Universidad me ha permitido vivir la experiencia profesional como teóloga, docente e investigadora en la facultad de educación. Al principio no dejé de sentir vacíos académicos, intelectuales y existenciales, que iban mostrando un proceso de aprendizaje lento y con cierta inseguridad, pues creía que de educación y pedagogía no sabía nada. Ha sido en este espacio andado con mucha prudencia, escucha, diálogo, reflexiones académicas, etc., donde he descubierto la pertinencia que tiene la teología en un espacio educativo y pedagógico. E inclusive en un programa que tiene por objetivo la educación religiosa y no la teológica. Esta realidad académica me incentivó a buscar pacientemente el diálogo con la educación⁵ a partir de un espacio académico compartido con los estudiantes, llamado Teología de la Educación.⁶ Al iniciar la reflexión tuve que optar por el tema-problema que fuera de interés a las dos disciplinas, el camino a seguir fue la formulación de algunas preguntas hasta encontrar la que fuera clave para abordar la reflexión más allá de lo disciplinar y que evitara la tendencia a marcar fronteras epistémicas. En esta búsqueda aproximativa descubrí que lo *antropológico* era esencial tanto a la pedagogía como a la teología, de ahí que hable de antropología teológica y pedagógica. El criterio que me movió intelectual y existencialmente a priorizar lo antropológico en los dos campos, fue el constatar la necesidad de crear horizontes de sentido para la vida de hombres y mujeres en un escenario político, cultural, religioso y económico que procesualmente se va resquebrajando. Debo reconocer, que aún es un ejercicio incipiente en lo transdisciplinar y que necesita seguir siendo trabajado con antropólogos culturales y religiosos. Planteada de forma general la intencionalidad de la reflexión deseo explicitar, un poco más, al lector(a) las preguntas clave con las que inicié la reflexión.

¿Qué es lo que la teología le puede revelar a la educación? Una respuesta aproximada puede afirmar que la teología le revela a la educación la comprensión del

⁵ Como fruto de esta reflexión próximamente se publicará en la revista *Actualidades Pedagógicas* de la Facultad de Educación el artículo completo, presento aquí parte de dicho trabajo.

⁶ Si bien no es un espacio académico nuevo, confirmo la necesidad de favorecer una reflexión con rigor sobre esta asignatura, pues poco se ha trabajado sobre ella. Lo que descubro es que el diálogo y la interconexión entre educación y teología es importante, por esta razón veo que lo transdisciplinar ya está aconteciendo en ella.

ser humano en términos de integralidad; en este sentido, la reflexión de la antropología teológica se constituye en un elemento de vital importancia, porque intenta explicitar la dimensión trascendental como aspecto constitutivo de la condición humana. Si bien la antropología filosófica favorece la reflexión del ser humano desde ese suelo trascendental, la antropología teológica crea las condiciones de posibilidad para leer desde ese suelo trascendental la forma como el *misterio* se autocomunica a la condición humana. Así es como se reconoce en el hombre y en la mujer su trascendentalidad, la cual opera en la existencia generando sentido a sus acciones que se ejercen en los diversos contextos. De este modo, se recupera su estructura abierta, relacional, original, única e irrepetible. Aspectos que son necesarios promover desde la educación, es decir, no se puede *educar* para el ensimismamiento, el aislamiento, la adaptación, la repetición, la prepotencia, el individualismo y la autosuficiencia.

El aporte de la antropología teológica a la educación se orienta, además de lo dicho, a recuperar la dimensión relacional que caracteriza al ser humano: “El hombre es un ser que no se realiza a sí mismo más que entregándose a los demás; que no se posee a sí mismo más que abriéndose a su prójimo [...] La persona no se realiza, no se perfecciona interiormente más que en la intersubjetividad de las relaciones ‘yo-tu’ en el seno del mundo” (Schillebeeckx, 1969, p. 205).

Esta dimensión se viene favoreciendo desde otros tres aspectos: el *misterio*, consigo mismo y con la naturaleza-realidad. Si se anula alguno de estos aspectos, se afectará el desarrollo pleno de la persona, es decir, su ser, su hacer, su conocer y su convivir. En el mismo sentido, la *Encíclica Evangelium Vitae*, afirma:

A los educadores, profesores, catequistas y teólogos cabe el deber de poner en destaque las razones antropológicas que fundamentan y apoyan el respeto de cada vida humana. De esa forma, al mismo tiempo haremos resplandecer la original novedad del Evangelio de la vida, podremos ayudar a los demás a descubrir, también a la luz de la razón y de la experiencia, como el mensaje cristiano ilumina plenamente el hombre y el significado de su ser y de su existir (EV 82).

¿Qué es lo que la educación le puede revelar a la teología? Es muy probable que la educación le revele una reflexión alrededor de la formación del ser

humano que se fundamenta en la *educabilidad* humana, esto es, en la disposición o capacidad que posee toda persona para recibir influencias y reaccionar ante ellas y así construir su propia identidad. Al respecto, Paulo Freire dice que el ser humano es fundamentalmente sujeto y no objeto de la educación; en este sentido, el ser humano es educable, es decir, está capacitado para ello y posee disposición para aprender del otro(a). Igualmente esta situación refleja una conciencia del inacabamiento y de sus causas (sociales, políticas, económicas), posibilitando el camino hacia la liberación y la salida de la injusticia. Por lo tanto, ser educable es tener la posibilidad de completarse ontológicamente (Freire, 1972), lo cual, en palabras de Savater, citando a los antropólogos, es la *neotenia*,⁷ que consiste en favorecer el segundo nacimiento, que precede al nacimiento biológico, que es el social, y que implica reconocer que el nacimiento humano es prematuro y necesita tiempo para madurarse.

Nuestra humanidad biológica necesita una confirmación posterior, algo así como un segundo nacimiento en el que por medio de nuestro propio esfuerzo y de la relación con otros humanos se confirme definitivamente el primero. Hay que nacer para humano, pero solo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos *contagian* su humanidad a propósito (Savater, 1991, p. 22).

Para forjar ese segundo nacimiento se impone la necesidad de *formar formadores* y de *educar formadores*. Esta tarea abarca el ser de la persona, su interioridad, su libertad y su autonomía, porque la acción del formador en su educando es sobre todo:

[...] una labor del espíritu ya que consiste en propiciar que nazca una vida nueva, allí donde ya existe la vida [...] el *formador* es ante todo un artista que, al mismo tiempo que estimula la vida para que emerja y se afirme, le imprime su propia forma, troquela su figura en un nuevo estilo de vida [...] el taller del maestro, es su propia vida (Remolina, 2001, p. 6).

Otro aspecto que la educación revela a la teología es su reflexión pedagógica, es decir, se impone la necesidad de una *antropología pedagógica* (Xavier, 2012,

⁷ *Neotenia* significa plasticidad o disponibilidad juvenil, que no es otra cosa que la educabilidad.

p. 201), que no solamente abarque la búsqueda de sentido de la educación o la elección de material adecuado para ser enseñado y poder encontrar las respuestas a las demandas sociales, sino que ella indaga por una reflexión, en la cual la persona procure ver su propia historia desde un contexto concreto, recuperando así el carácter cultural y social de lo antropológico. Además, esta pedagogía favorece el movimiento dialéctico entre lo individual y lo social, es decir, se trata de reconocer que la formación individual solo puede ser comprendida cuando ha sido construida socialmente desde la cotidianidad. Y desde aquí lo transdisciplinar se constituye en respuesta nueva a la crisis que se vive en el campo amplio de la educación. “Una crisis nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas pero, en cualquier caso, juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios” (Arendt, 1968, p. 186). En educación, efectivamente, hay muchos prejuicios, la atención a la diversidad es uno de ellos (Prats, 2007, p. 143).

En definitiva se trata de apostar por enfoques educativos y teológicos nuevos, que tengan presentes las nuevas concepciones de ser humano y que estén comprometidos con el cambio de la realidad fortaleciendo la dignidad de la persona. Esto se puede llevar a cabo trabajando ciertas disposiciones que posibiliten el movimiento existencial-intelectual que tenga como principio lo transdisciplinar.

Disposiciones de orden actitudinal

Para favorecer la emancipación del conocimiento a partir de un enfoque transdisciplinar es necesario que los docentes-investigadores asuman las siguientes actitudes, entre otras:

1. Apertura y sensibilidad investigadora para abordar los temas o problemáticas que son objeto estudio.
2. Se requiere de mentes abiertas, que tiendan a elaborar respuestas holísticas, es decir, que den cuenta de forma articulada de las partes y su relación con el todo.

3. Favorecer espacios de *encuentro* entre los científicos adscritos a las diferentes disciplinas, para desarrollar proyectos transdisciplinarios de carácter pedagógico. Esto sería un muy buen aporte para el Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle.
4. Tomar conciencia que la transdisciplinariedad en la investigación se desarrolla a partir de un grupo multidisciplinar abierto a la transdisciplina y que tiene la capacidad de interesarse por un problema común.
5. Contemplar las posibles mutaciones que emergen del proceso de investigación como posibilidad para redefinir el tema o problema que es objeto de estudio.
6. Caer en cuenta que el conocimiento en sí es transdisciplinar, es decir, está sujeto a la evolución, a lo creativo y complejo, en él cabe la duda y se encuentra en permanente construcción. Por tanto, el investigador(a) debe estar dispuesto a cambiar, a transformarse (Russell, 1992, p. 501) y así poder acceder a niveles de creatividad que produzcan conocimiento.
7. La creatividad implica una comprensión de las cosas, los problemas, de forma holística y compleja. Ella habita en la singularidad de lo personal y colectivo y se mide en la capacidad que tiene el investigador(a) por reducir la distancia entre el fenómeno (problema) y la solución al mismo, o mejor aún, la creatividad se evidencia en aquellos hombres y mujeres que son capaces de dar respuestas concretas a los retos de la realidad, donde no hay abstracción, sino concreción, algo que se crea.
8. Los científicos, docentes-investigadores están llamados a afrontar la realidad a partir de un proceso de apertura que considere la incertidumbre, el evento como parte de un sistema complejo. Que se orienta a concebir el mundo como un sistema abierto y no cerrado y dogmatizado por verdades absolutas.
9. Seguir promoviendo en los diferentes programas de la Universidad la visión transcultural, transreligiosa, transpolítica que consideren un pensamiento diverso.

10. Liberar el conocimiento de visiones rutinarias y repetitivas, para incursionar en los cambios que actualmente experimenta la humanidad.

A modo de conclusión

Quiero concluir esta reflexión con el espíritu de la *Carta sobre la transdisciplinariedad*,⁸ que busca promover la unidad (no homogeneidad) del conocimiento a partir de una mirada global sobre el mundo. En dicha mirada el crecimiento de los saberes se constata por su capacidad de dar respuestas concretas insertas en lo particular y articuladas con lo global en beneficio del desarrollo humano.

La visión transdisciplinar requiere de una experiencia interior que configure el dominio de todas las disciplinas académicas. Que permita ver la existencia humana a partir de un horizonte transhistórico y con una actitud abierta hacia los mitos y las religiones. Revaluando la intuición, lo imaginario, lo sensible como camino para recuperar el verdadero sentido de la *razón*, que se debe caracterizar por la apertura a lo diferente, por la capacidad de dialogar y, específicamente, por la disposición a construir nuevas visiones de la naturaleza y de la realidad.

Bibliografía

- Anes, J. et ál. (1994). *Carta de la Transdisciplinariedad*. Recuperado de <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>.
- Carrizo, L., Espina, M. y Klein, J. (2004). *Transdisciplinariedad y complejidad en el análisis social*. Francia: Unesco.
- Encíclica *Evangelium Vitae*.
- Freire, P. (1972). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Tierra Nueva y Siglo XXI.
- Heidegger, M. (1974). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, J. (2005). *Mariología*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos (BAC).

⁸ Esta carta se escribe en el contexto del Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad celebrado en el Convento de Arrábida, Portugal el 6 de noviembre de 1994.

- Garrido, F., González, M., Serrano, J. y Solana, J. (eds.). (2007). *El paradigma ecológico en las ciencias sociales*. Barcelona: Icaria.
- Jacotot, M. (1840). *Manuel Complet de L'enseignement Universel ou application de la methode Jacotot*. París: Mansut Fils, Libraire-Editeur.
- MacLean, P. (1990). *The Triune brain evolution*. New York: Plenum Press.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2007). La epistemología de la complejidad. En Garrido, F., González de Molina, M., Serrano, J. y Solana, J. (eds.). *El paradigma ecológico en las ciencias sociales*. Barcelona: Icaria.
- Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Magisterio.
- Narváez, A. y Motta, S. (1997). *El "cómo" de la interdisciplina*. Buenos Aires: Magisterio.
- Prats Gil, E. (2007). Retos y escenarios para la construcción de identidades múltiples: una perspectiva pedagógica. En Prats Gil, E. (coord.). *Multiculturalismo y educación para la equidad*. Barcelona: Octaedro.
- Remolina, G. (2001). *Educación formadores*. En Remolina, G., Baena, G. y Gaitán, C. *Tres palabras sobre formación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Russell, B. (1992). *El conocimiento humano*. Barcelona: Planeta, De Agostini.
- Savater, F. (1991). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schillebeeckx, E. (1969). *Dios y el hombre*. Salamanca: Sígueme.
- Sotolongo, P. y Delgado, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- Tabares, E., Rosique, J. y Delgado, E. (2012). Tendencias de la bioantropología y un estudio de caso. *Revista Colombiana de Antropología*, (48), 262-263.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairós.
- Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedesa.
- Xavier, D. (2012). A educacao como missao da igreja no Magistério eclesial. En Figueira, E. y Junqueira, S. *Teología e Educacao. Educar para a caridade e a solidariedade*. Sao Paulo: Paulinas.