



# ¿Cuál es el punto de la enseñanza de la filosofía en la educación disciplinaria? Diseño/ invención del aprendizaje filosófico en la educación transdisciplinar

## WHAT IS THE POINT OF TEACHING PHILOSOPHY IN DISCIPLINARY EDUCATION? DESIGN / INVENTION OF PHILOSOPHICAL LEARNING IN TRANSDISCIPLINARY EDUCATION

**Dante Augusto Galeffi, PhD<sup>1</sup>**

*dgaleffi@uol.com.br*

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

1 Doctor en Educación por la Universidad Federal de Bahía (Brasil). Actualmente es profesor Titular de la Universidad Federal de Bahía (Brasil), en el Departamento de Educación II de la Facultad de Educación. Posee Maestría en Arquitectura y Urbanismo por la Universidad Federal de Bahía, especialización en Restauración de Monumentos por la Universidad de Roma (Italia) y graduación en Arquitectura por la Universidad Federal de Bahía (Brasil). Su trabajo se enfoca en la filosofía de la educación, la epistemología del educar, la fenomenología, la hermenéutica, el lenguaje, la educación transdisciplinar, la estética y la ética. Es profesor permanente del Doctorado Multi-institucional y Multidisciplinario en Difusión del Conocimiento (DMMDC / UFBA). Es coordinador del Grupo de Investigación Epistemología del Educar y Praxis Pedagógica. Actualmente investiga sobre epistemología de la complejidad, transdisciplinariedad, epistemología del educar transdisciplinario, ética y estética.

## Resumen

Es una contribución en dirección a la metamorfosis del régimen disciplinario de la educación en vigor, teniendo en cuenta la importancia de una formación filosófica adecuada para el pleno desarrollo espiritual, humano y transdisciplinar. Critica la enseñanza de la filosofía como “ilustración” y afirma una filosofía como “creación” compartida de aprender a pensar, con vistas a una transformación humana común y responsable del mundo de la vida en su totalidad, una y múltiple simultáneamente. A partir de la quiebra del sistema educativo disciplinario, se desarrolla el argumento de una educación transdisciplinar, donde la filosofía se entiende como la actitud de aprendizaje radical y creativa. Y no como una disciplina aislada de un currículo fragmentario. Una línea utópica de formación humana se proyecta con la filosofía como método de investigación, y no como repetición de una tradición ilustrada. No se niega la importancia de los clásicos e ilustres del pensamiento, sino la forma de enseñanza actual que no conduce a la potenciación del pensamiento de los estudiantes. Se busca construir una educación transdisciplinar, donde el filósofo es (usa) el mismo método de aprendizaje en todas las actividades, un conocimiento para todos los estudiantes. Sin el cual, nadie podría salir de la cueva de Platón y volverla transformada.

*Palabras clave:* Educación disciplinaria, educar transdisciplinar, actitud filosófica, actitud de aprendizaje radical, aprendizaje propio y apropiado.

## Abstract

This is a contribution towards the transformation of the disciplinary system in force for education, in view of the importance of proper and appropriate philosophical training for full human spiritual development transdisciplinary. Criticizes the teaching of philosophy as “illustration” and claims to be a philosophy as “creation” of learning to think shared, with a view to human transformation common-responsible for the world of life in a single totality and multiple simultaneously. Starting from the bankruptcy of disciplinary education system, develops the argument of a Transdisciplinary Educating in that philosophy is understood as the learner attitude radical and creative and

not as an isolated discipline of a fragmented curriculum. Protruding a utopian line of human formation having to philosophy as research method and not a repeat of illustrated tradition. There is no denying the importance of classic and distinguished thought but the way of effective teaching that does not lead to thinking empowerment of learners. Claiming to be an Educating Transdisciplinary that philosophizing is the proper method learner in all activities, a knowledge to all learners without which no one could get out of Plato's cave and she returns transformed.

*Key-words:* Disciplinary education, Transdisciplinary Educating, philosophical attitude, radical learning attitude, proper and appropriate learning.

## Resumo

Trata-se de uma contribuição na direção da metamorfose do regime disciplinar de ensino vigente, tendo em vista a importância de uma formação filosófica própria e apropriada para o pleno desenvolvimento espiritual humano transdisciplinar. Critica-se o ensino da filosofia como “ilustração” e afirma-se uma filosofia como “criação” do aprender a pensar compartilhado, tendo em vista uma transformação humana comum-responsável pelo mundo da vida em sua totalidade una e múltipla simultaneamente. Partindo-se da falência do sistema de ensino disciplinar, desenvolve-se o argumento de um Educar Transdisciplinar em que a filosofia é compreendida como a *atitude aprendente radical e criadora* e não como uma disciplina isolada de um currículo fragmentário. Projeta-se uma linha utópica de formação humana tendo-se a filosofia como método de investigação e não como repetição de uma tradição ilustrada. Não se nega a importância dos clássicos e ilustres do pensamento e sim a forma de ensino vigente que não leva ao empoderamento pensante dos aprendizes. Afirmando-se um Educar Transdisciplinar em que o filosofar é o próprio método aprendente em todas as atividades, um saber para todos os aprendizes sem o qual ninguém conseguiria sair da caverna de Platão e a ela retornar transformado.

*Palavras-chave:* Educação disciplinar, Educar Transdisciplinar, atitude filosófica, atitude aprendente radical, aprender próprio e apropriado.

## Introducción

El punto de partida, para lo que propongo discutir en este artículo, es la realización de la quiebra del sistema de educación disciplinaria, y cómo esto afecta a la enseñanza de la filosofía en la educación básica nacional. Ir directamente a la pregunta crucial: ¿por qué las luminarias de educación y pedagogía no se han dado cuenta de que la educación disciplinaria es incompatible con los imperativos de la sociedad emergente del conocimiento, de la información, del aprendizaje y del control?

Lo que se puede ver es que todavía no se ha oído hablar de esta cuestión como algo obvio, y esto se debe a que aquellos que están inmersos en un cierto sistema de modelado de comportamientos, como el de la educación disciplinaria, no son capaces de percibir otros niveles de la realidad. Es como la alegoría de la cueva de Platón, que sigue siendo un hito en la comprensión de la diferencia entre el estado de ignorancia de la realidad real y el estado de conocimiento de una realidad ampliada. Para los que están inmersos en la praxis disciplinaria de la educación escolar, es como si la realidad estuviera formada por partes aisladas, que se recogen por simple suma sin ningún salto exponencial. Así, el conocimiento humano múltiple producido en el logotipo de la historia social de la humanidad se almacena en compartimentos estancos, que forman el currículo disciplinario. Cada área con sus contenidos específicos y sus gestos metodológicos pretende afirmar su identidad, que consiste en el reconocimiento de su *corpus* disciplinario único y en la garantía de su objetividad científica. Es improbable que, aquellos que están inmersos en la “cueva disciplinaria”, desarrollen por (en la) investigación una salida del lugar habitual, por medio de una distancia epistemológica siempre requerida, para el efecto de cualquier investigación rigurosa sobre los fenómenos. Por lo tanto, de (en todo) lo que afecta al ser humano en su constitución compleja, ecológica, biológica, ontológica y antropológica desde su forma de ser-allí.

Ahora, para salir de la cueva disciplinaria, (se) toma un acto creador similar al descrito por Michel Serres (1990) sobre el tema de los saltos de la naturaleza que ocurren antes de la realidad, aparentemente establecida, en un cierto tiempo en la historia humana. Él dice (Serres, 1990):

Tales, Pitágoras, o cualquiera de estos nombres iniciales, se colocan, de una hora a la siguiente, fuera del mundo. Fuera de este mundo aquí, de lo real. Existe la máxima exterioridad, la utopía radical, la anomalía, que todos los demás sin duda serán nada más que variedades. Lo que se inventa en este momento no es de este mundo, ni del mundo objetivo, ni del universo del habla. No tiene sentido, ni recto, ni ángulo, ni triángulo. De la misma manera que no hay manifestación, no hay singularidad en lo que se dice o lo que está circulando entre nosotros. Platón no dice nada diferente en su idioma, y nosotros decimos lo mismo, seguro que nos afirmamos unos a otros. El lugar no ético o inteligible se separa, como aquel cortado con un hacha, de espacio o del mundo sensible, y esto, sin embargo, participa en el primero, como si no pudiera existir sin él, siendo atravesado por la estela relativista y las contradicciones discursivas del juicio de la percepción. Escucha ahora con nuevos oídos nuestros historiadores de la invención: el iniciador se pone en el extranjero, viene a nosotros desde el otro lado de la cerradura, donde fue dejado, arrojado, repudiado; de ahí la nueva estructura en forma de novedad el conjunto normal en crisis (traducido por el autor) (p. 162-163).

Las palabras de Serres (1990) se refieren a lo que viene primero en el proceso de pensamiento filosófico y todo lo demás sería una simple repetición: “la invención de las matemáticas es, aquí, la invención absoluta, el desgarrar de la historia. Invención que hizo posible a todos los demás, no sólo por la técnica, sino por el gesto fundacional” (p. 164). Con esto, se refiere a la determinación de un paradigma de la realidad que configura el absoluto en sí, el resto es un arreglo de innovación dentro de las relaciones móviles del espacio, el sensible, el cuerpo.

Sin embargo, ¿cómo sería la consideración de un plan de la constitución real con diferentes niveles de realidad y diferentes niveles de percepción, en relación a unas matemáticas que son un absoluto cerrado en sí mismo? ¿Cómo comprender sus propios límites de espacio y tiempo, extensión e intensidad?

Cuando afirmo la quiebra del sistema disciplinario de la educación, lo hago entendiendo un salto de la naturaleza en relación con el paradigma teórico nacido entre los primeros pensadores griegos, que tenían un acceso directo al absoluto matemático. Esto es, un conjunto de todas las leyes, en el

que los reguladores de un mundo ideal se vuelven geométricos en su planificación. En esta perspectiva, la matemática absoluta encuentra su opuesto en el relativo no matemático, el mundo sensible, volátil, efímero. Pero es, precisamente, este mundo sensible el que requiere precaución y atención, porque la vida de las ideas puras depende del mundo de la vida, para que encuentren expresión. Es en la superficie de la percepción que las cosas aparecen y desaparecen, bailan ante nosotros como bailarines.

Aquí tenemos una concepción de la filosofía como una identidad, en contraste con la concepción de la filosofía como una diferencia. Como identidad, la filosofía sigue atada al mundo matemático transpuesto en el mundo de las formas ideales, siempre idéntico a sí mismo tan absoluto como es. Como diferencia, la filosofía es una aventura creativa abierta que no afirma la lógica de la polarización, sino la lógica de la inclusión del tercer término. La comprensión de esta operación corresponde a un salto de la naturaleza, en el contexto de la historia absoluta de la razón occidental. Significa saltar del plan paradigmático de la disciplina científica, que apoya la cuantificación matemática como correlación de la informática cerebral.

El salto significa una apertura a un mundo complejo, impulsado por las diferencias y no por las identidades fijas. Un mundo, en el que los seres humanos son llamados a realizar su potencial en el deambular de sus afectos y sus deseos primordiales, en la fugacidad de la vida finita y concreta. Pero el modelado disciplinario es justo lo contrario de fugacidad y errante, porque se define desde la objetividad y certeza, homogeneidad y orden geométrico, todavía, al modo euclidiano. La disciplina moderna encuentra resonancia en la razón cartesiana, con su postulación metódica e intencionalmente absoluta. Llevando al desarrollo del conocimiento sectorizado en las especializaciones, que aíslan cada vez más las partes de un supuesto indivisible entero. Las disciplinas de las áreas del conocimiento fueron impuestas en la formación del plan de estudios moderno de la escuela. Perdieron de vista la subjetividad y sus penurias, su caos, inexactitud, confusión conceptual, al ser humano en su concreción. Pero es precisamente esta concreción de subjetividad, la que reivindica su parte en el proceso evolutivo de la especie humana. Y es una parte corporalmente constituida y sensiblemente activa, como todo lo que está vivo.

En el curso del proceso histórico occidental moderno, la enseñanza de la filosofía se asoció al humanismo clásico y a sus grandes textos literarios. De ahí la familiaridad de las Letras con la Filosofía, en los cursos superiores de Humanidades. En la contraposición al nuevo modelo científico que se ha impuesto, como una definición de una realidad homogénea, monológica y uniforme. La enseñanza de la Filosofía en las universidades y la educación básica comenzó a ocuparse históricamente de los clásicos de la filosofía. Seguramente hay aquí un antes y un después de Hegel, que elabora una filosofía de la historia a través de una fenomenología del espíritu, para describir las etapas del espíritu absoluto sobre el tiempo histórico de la especie humana. Con Hegel (1992) nace el histórico filosófico, como una extensión del historicismo de origen filológico. Desde el descubrimiento y la traducción de la vasta literatura del mundo antiguo, especialmente el greco-romano, que dio un renovado acceso a la concepción humanista clásica. El hecho es que las humanidades, en las universidades europeas del siglo XIX, fueron transmitidas por el entendimiento histórico iluminado por el idealismo absoluto de Hegel. Leer un poco de la escritura de Hegel, permite entender la importancia de la historia en su proyecto de ciencia absoluta. Dice al final de la fenomenología del espíritu (1992):

El Reino-de-espíritus, que así forma en el ser-allí, constituye una sucesión en la cual un espíritu se tuvo éxito uno al otro, y cada uno asumió de su predecesor el Reino del mundo. Su objetivo es la revelación de lo profundo, y ese es el concepto absoluto. Esta revelación es, por tanto, la Suprasumir de la profundidad del concepto, esto es, su extensión, la negatividad de ese auto-en-sí-entra: negatividad que es su extrusión o [su] sustancia. Esta revelación es su tiempo, en que esta protuberancia se expropian, y así es, tanto en su extensión como en su profundidad, en sí mismo. El objetivo — el conocimiento absoluto, o el espíritu que se conoce como el espíritu — tiene en su camino el recuerdo de los espíritus tal como son en sí mismos, y cómo juegan la organización de su reino. Su conservación, según el lado de su ser-allí libre que se manifiesta en forma de contingencia, es historia; pero de acuerdo al lado de su organización conceptual, es la ciencia del conocimiento la que se manifiesta. Los dos bandos juntos — la historia conceptual — forman el recuerdo y el calvario del espíritu absoluto; la efectividad, la verdad y la

certeza de su trono, sin el cual el espíritu sería la soledad Invida; sólo “desde el cáliz de este reino de espíritus espuma hasta él su infinito.” [Schiller] (traducción del autor) (p. 220).

En este pasaje, yace la huella hegeliana de la efectividad histórica del desarrollo del espíritu humano, que fue impuesta como un horizonte teleológico de una historia mundial pretensada que habría alcanzado la totalidad de sus reinos en el momento en que alguien ha logrado la auto-conciencia de la ciencia absoluta. Y aquí está el abismo entre el paradigma disciplinario y el transdisciplinario, que no requiere la construcción de un puente para su transposición, sino un salto que lo cruza sin la fuerza de su gravedad atrayendo a la perdición al que se atreve a saltarlo. El riesgo es grande, pero el espíritu sin vida no es absolutamente nada. Y la vida quiere más vida y no satisfacciones con ilustraciones eruditas. Lo que quiero decir es que el enfoque histórico de la filosofía también ha modulado el contenido de la filosofía, que se ha enseñado en la educación básica como una historia de la filosofía en las escuelas europeas del siglo XX. Y nunca como un ejercicio filosófico adecuado y apropiado. La grandeza de las obras de las grandes luminarias del pensamiento filosófico, por fin, ofrecidas en las lecciones de la escuela intermedia para todos. Pero en ningún momento se propuso para la formación básica, así como para la superior, una filosofía como filosofal fenomenológica, siempre a partir de las mismas cosas, abierta al diálogo de interrogación infinita, nunca concluyente. Siempre perplexivo (perpleja o reflexiva), nunca absolutamente derecho (derecha) y sí probablemente derecha, impredecible. Abierta al evento dialogante en la multiología de las voces reunidas, con miras a objetivos comunes de desarrollo espiritual sustentable.

Entonces, por tradición que nos llega a todos, la filosofía en la escuela nunca ha sido un campo abierto para el empoderamiento crítico de las personas en formación, sino un territorio histórico con sus concesionarios y señores de reinos bien definidos. Un *corpus* cerrado de doctrinas, cada uno de los cuales vale como autónomo e independiente de los otros tantos sistemas autónomos. Esta ha sido la filosofía enseñada en las escuelas hasta ahora. Pero, ¿con qué propósito se enseña la historia de la filosofía en lugar de la práctica filosófica dialogante?

## ¿Enseñar filosofía con qué proyecto humano a la vista?

Hasta ahora he tratado de situar el corte del objeto de mi intención con este artículo. Y como no hay espacio para profundizar en ciertos aspectos, que ya han emergido en el texto hasta ahora, voy a utilizar el recurso sintético para favorecer el desarrollo del argumento intencional. No estoy en contra de la enseñanza de la historia de la filosofía, sino contra la forma en que enseñamos la historia de la filosofía en los planes de estudios disciplinarios. Así pues, nada en contra de esta noble tradición histórica que tanto valor añadido de la ilustración de la aventura espiritual humana a lo largo de su breve tiempo histórico, porque ahora se presenta de nuevo una Gran Historia, otra metanarrativa. Pero la forma de ser esta nueva metanarrativa ya no depende de la filosofía de la identidad, porque se moviliza como una filosofía de vida y diferencia. Por lo tanto, ya no se cree en el exceso de la historia, simplemente pasó hacia adelante como transmisión, porque toda esta información está abundantemente disponible en la *web* para todos. La aparición de una reforma radical del pensamiento y toda la educación, hasta ahora, se estableció a partir de la enseñanza ostensible de los contenidos programáticos fragmentados.

Edgar Morin (2015) se aproxima a lo que él llama la reforma del pensamiento con la transdisciplinariedad. Describiendo la situación del modo de pensamiento de fragmentación que caracteriza la disciplina y, consecuentemente, la escuela disciplinaria y también la filosofía escolástica de la transmisión de la sabiduría de los grandes de la historia. Morin (2015) dice:

El modo de pensamiento o de conocimiento fragmentado, compartimentado, monodisciplinario, cuantificador, nos lleva a una inteligencia ciega, en la misma medida en que la actividad humana normal, empeñada en reconectar los conocimientos, y sacrificada en pro de la actitud no menos normal por separar. Debemos pensar la enseñanza a partir de la consideración de los efectos cada vez más graves de la hiperespecialización de los saberes y la incapacidad de articularse unos con otros. [...] En un circuito ininterrumpido, conocer implica separar para analizar y reconectar para sintetizar o complejizar. Separatista, la prevalencia disciplinaria nos hace perder la aptitud para reconectar, la capacidad de contextualizar, es decir, situar una información o un saber en su contexto natural. Recordamos aún más estas condiciones

por el hecho de que está en marcha una era planetaria de intersolidaridad. Sumamos a esto que la separación histórica entre dos culturas, la cultura de las Humanidades, que se componen de la literatura, la filosofía, pero, sobre todo, una posibilidad de reflexión y asimilación de los saberes, y la nueva cultura científica, basada en la especialización y compartimentación, agrava las dificultades que podemos tener para reflexionar sobre los saberes y, más que eso, para integrarlos (traducción del autor) (p. 106-107).

Entonces, ¿cuál es el horizonte formativo de la educación disciplinaria y qué se pretende con la enseñanza de la filosofía en la educación básica nacional? Nos detendremos a pensar. El retorno de la filosofía como disciplina obligatoria parece haber sido un avance en la intención de la educación formal, para ofrecer una formación crítica y ciudadana para todos. Los legisladores entendieron la importancia de la filosofía, como un campo de conocimiento que se ocupa de la investigación y el juicio crítico de todos los valores humanos. Pero entre la intención de introducir una filosofía, capaz de añadir el pensamiento crítico en la formación básica, y las condiciones efectivas para ello: hay un foso de profundidad abisal. El hecho es que, en el régimen disciplinario, la filosofía adquiere un espacio restringido y aislado en el conjunto de las otras disciplinas. Lo que en realidad no permite trabajar la formación deseada, para el desarrollo del pensamiento crítico. Aquí está la pregunta. ¿Cómo enseñar la filosofía, de modo que los estudiantes tengan acceso al pensamiento crítico y puedan formar una conciencia política y ética común-responsable, si el sistema disciplinario de la educación toma la filosofía como otra área, con diferentes contenidos de las otras áreas que deben aprender los estudiantes para llevar a cabo pruebas?

Se trata de una descripción de la caricatura de la situación. Pero destaca su rasgo principal: la filosofía no entró a transversalizar las actividades curriculares como debe ser del trabajo con la actitud filosófica; y sí para llenar un campo disciplinario más del contenido curricular. De hecho, es un deservicio (error) lo que ha sucedido, porque el modelo de la educación actual parece una vieja ropa llena de parches, que no resuelve nada. Sólo engaña con la aparición de la reforma. Después de todo, ¿cuándo entenderemos lo absurdo de la educación disciplinaria, tal como se ha puesto? ¿Es necesario dejar el

horizonte paradigmático de la disciplina, como el prisionero de la cueva de Platón que rompe los grilletes que lo atrapan dentro de la cueva y se lanza al descubrimiento del mundo magnificado, para entender este sinsentido? ¿Qué pasó con el prisionero cuando estaba acostumbrado al mundo fuera de la cueva y podía pensar que su situación anterior era absurda? Sin embargo, basta con desvelar el horizonte teleológico de la educación básica nacional, para captar lo absurdo de su efectividad. ¿Qué muestra esta revelación?

Con énfasis, ¿cuál es la duda de que el horizonte final de la educación básica ha sido la aprobación en el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) de Brasil? La formación crítica ¿procatada?, ¿cómo se ha logrado y evaluado con la inserción de la filosofía en el currículo de la educación básica?

De hecho, lo que se ve son las condiciones oscuras dentro de la cueva disciplinaria. Lo que se revela es que no hay pensamiento político de nación, diseñado para emergencias de la sociedad telemática contemporánea. Lo que hay son ajustes en forma de parches, que no le permitirán salir del estado de calamidad social en el que Brasil vive hoy. La reforma educativa es ahora una emergencia de primer orden. Pero es necesario dejar la cueva disciplinaria, con su paradigma monológico y su concepción de la realidad reducida, para entenderla.

Muy diferente es lo que se formula en la declaración de París para la filosofía (UNESCO, 1995), que si se toma en serio permitiría concebir una educación filosófica básica en otra clave, muy diferente de la actual perspectiva de la filosofía profesional. Es una filosofía de las calles, para todos, y no para algunos señores elegidos de reinos filosóficos con franjas de propiedad privada. Por el contrario, el espíritu de la declaración de París de la UNESCO sobrepasa los límites territoriales de la geofilosofía, mediante el logro de la universalidad transcultural del pensamiento humano. Una filosofía y un filosofar *proprio y apropiado*, contextualizado, globalizado y colectivamente autónomo. Vale la pena mencionar algunas partes del texto, recitando (invitando) a su lectura integral, que bien podría servir como guía para el trabajo con la filosofía en la educación básica. En el caso (la perspectiva) de que no se limita a ser una mera disciplina entre tantos otros, sino una “disciplina” integradora de todos los conocimientos (UNESCO, 1995):

*Constatamos* que los problemas de los que trata la filosofía son los relativos a la vida y la existencia de los hombres universalmente considerados; *estimamos* que la reflexión filosófica puede y debe contribuir a la comprensión y a la conducción de los asuntos humanos; *reafirmamos* que la educación filosófica, formando espíritus libres y reflexivos [...] contribuye a la paz y prepara a cada uno a hacerse cargo de sus responsabilidades frente a los grandes interrogantes contemporáneos, en el dominio de la ética especialmente;  *juzgamos* que el desarrollo de la reflexión filosófica, tanto en la enseñanza como en la vida cultural, contribuye de manera importante a la formación de los ciudadanos al ejercitar su capacidad de juicio, elemento fundamental de toda democracia. Una actividad filosófica libre en todas partes debe ser garantizada, en todas sus formas y en todos los lugares en que pueda ejercitarse, a todos los individuos. La enseñanza filosófica debe ser preservada o ampliada allá donde exista, creada donde no, y denominada explícitamente *filosofía*. Siendo plenamente autónomos, la enseñanza de la filosofía debe ser, en todas partes donde esto sea posible, asociado efectivamente — y no simplemente yuxtapone — a formaciones universitarias o profesionales, en todos los ámbitos. El conocimiento de las reflexiones filosóficas de las diferentes culturas, la comparación de sus respectivas contribuciones y el análisis de lo que los acerca y de lo que se les opone, deben ser perseguidos y apoyados por las instituciones de investigación y enseñanza (p. 1-2).

La declaración se presenta con una concepción de la filosofía, que se ofrece como un horizonte formativo de una humanidad comprometida con el cuidado de la vida misma en sus ritmos y ciclos, en sus avances y regresiones. A pesar del énfasis dado al carácter disciplinario de la filosofía, la declaración apunta a una calidad transdisciplinaria de la filosofía, cuando reconoce su carácter ético y político. Y entiende la formación filosófica como una conquista, que permite la conversación y el diálogo con todas las formas espirituales que (no) prestan atención a la dignidad de la vida en general. Una reforma de la educación comenzaría por una reforma de la manera en que la filosofía trabajaría como actitud de aprendizaje radical, (una) para aprender a pensar por la comprensión y el interrogatorio (o) diálogo. Uno aprende a

pensar al mismo tiempo laborioso y lento, placentero y rápido como Hermes el alado.

La declaración de la filosofía no podía llevarse a cabo en el régimen disciplinario de la educación, sobre todo porque considera la filosofía de manera transversal. Lo que (cual) implica el desarrollo de una actitud de aprendizaje como actitud filosófica. Así, en filosofía no caben particiones y jerarquías de ningún tipo porque, por nacimiento, es el alcance cognitivo de la reunión de todo el saber. Así, dentro de esta concepción, la filosofía no puede ser una disciplina aislada porque es el método para aprender a aprender. Uno aprende a aprender, que es igual (lo que significa) que actitud filosófica. En relación a este concepto Morin (2015) apunta lo siguiente:

Es necesario aprender a aprender, es decir, a aprender al mismo tiempo girando y reconectando, analizando y sintetizando:

-Considerar los objetos ya no como cosas cerradas en sí mismos, sino como sistemas que se comunican entre ellos y con el entorno circundante, y que esta comunicación es parte de su organización y de su propia naturaleza;

-Superar la causalidad lineal “causa-efecto” para aprehender la causalidad mutua, relacional, circular (retroactiva, recurrente), la incertidumbre de causalidad (porque las mismas causas no siempre producen los mismos efectos cuando las reacciones de los sistemas afectados por ellos son diferentes y porque las diferentes causas pueden evocar los mismos efectos);

-Comprender el reto de la complejidad que proviene de todos los campos de conocimiento y acción, y la forma de pensar capaz de responder a este reto (traducción del autor) (p. 128-129).

Entiendo el aprendizaje para aprender a filosofar y su complejidad, que también significa restablecer el sentido primitivo de la filosofía, como amor por el conocimiento y, al mismo tiempo, el reconocimiento de la ignorancia. Por lo tanto, el (como) florecimiento de una racionalidad, donde se toma conciencia de la conciencia y de la inconsciencia. Es La misma actitud socrática ante el conocimiento del sabio: un conocimiento que no conoce, la actitud filosófica propia y apropiada. Esto cambia mucho, porque ya no puede aceptar la filosofía como un trabajo terminado y pasado, (porque). Ya que es una disposición de la humanidad misma en conocer e inventar modos

de conocimiento, capaces de transformar los modos de vida. Por lo tanto, es una actividad creativa implicada en las emergencias del mundo de la vida, desde una racionalidad abierta a lo sensato y atenta a lo probable.

Sin embargo, esto implica un cambio de paradigma que opera rigurosamente con complejidad y, al mismo tiempo, necesariamente inventivo. Ya no tiene nada completado en el mundo, incluso si su efectividad es la de dispersión y fragmentación espiritual. Es el único lugar donde uno puede fingir reinventar la formación filosófica, como una actitud transdisciplinaria. Esto también requiere otro dibujo de formación del formador, que actuará en la educación básica con la actitud filosófica y no con la historia de la filosofía europea en primer lugar. Lo que sucede espontáneamente a lo largo de la educación básica en sí, y no como la imposición oral homogénea.

### **Aprendizaje adecuado y apropiado como “didáctica filosófica mínima”**

Pero es necesario tener un concepto de filosofía cuando se usa el término, para indicar la actitud de aprendizaje radical. ¿Qué es la filosofía? Un tema que siempre es problemático a pesar de ser tan común. Siempre es necesario dar una vuelta en este asunto, definiendo el uso del término y siempre es importante comenzar con dicho y casi consumado. Según Deleuze y Guattari (2000):

El filósofo es el amigo del concepto, él es concepto en potencia. Quiere decir que la filosofía no es un simple arte de formar, de inventar o de fabricar conceptos, pues los conceptos no son necesariamente formas, hallazgos o productos. La filosofía, más rigurosamente, es la disciplina que consiste en *crear* conceptos. [...] Crear conceptos siempre nuevos es el objeto de la filosofía. Es porque el concepto debe ser creado que se refiere al filósofo como aquel que lo tiene en potencia, o que tiene su potencia y su competencia. No se puede objetar que la creación se dice antes de lo sensible y de las artes, ya que el arte hace existir entidades espirituales y ya que los conceptos filosóficos son también la *sensibilia*. Para decir la verdad, las ciencias, las artes, las filosofías son igualmente creadoras, aunque sólo incumbe a la filosofía crear conceptos en sentido estricto. Los conceptos no esperan enteramente hechos,

como cuerpos celestes. No hay cielo para los conceptos. Deben ser inventados, fabricados o antes creados, y no serían nada sin la firma de aquellos que los crean. Nietzsche determinó la tarea de la filosofía cuando escribió: “los filósofos ya no deberían contentarse con aceptar los conceptos que se les han dado, sólo limpiarlos y hacerlos brillar, es necesario que comiencen a fabricarlos, crearlos, afirmarlos, persuadiendo a los hombres a utilizarlos. Hasta el momento presente, todo sumado, cada uno tenía confianza en sus conceptos, como en una dote milagrosa procedente de algún mundo igualmente milagroso”, pero es necesario reemplazar la confianza con la desconfianza, y son los conceptos que el filósofo debe desconfiar más, ya que él mismo no los creó (Platón lo sabía bien, aunque había enseñado lo contrario...). Platón decía que era necesario contemplar las ideas, pero había sido necesario, antes, que él creara el concepto de idea. ¿Qué valdría un filósofo del cual se pudiera decir: él no creó un concepto, no creó sus conceptos? (traducción del autor) (p. 13-14).

Aquí tenemos un buen ejemplo de lo que significa la creación filosófica. Para Deleuze y Guattari la filosofía crea conceptos y es una disciplina específica, especializada, siendo el filósofo que los fabrica en sentido estricto. El filósofo tiene el poder y la competencia para crear conceptos y la filosofía es específicamente una planta de fabricación, invención y creación de conceptos. Sí, pero ¿cuál es el concepto como inmaterial que se puede crear a partir de una especialidad llamada filosofía?

Así como Deleuze y Guattari crearon su propio concepto de filosofía, todos los filósofos también lo hicieron de maneras muy diversas y diferentes. La propia definición dada por ellos al concepto es una creación que se despliega por la identificación de lo que no es concepto, sino percepto, afecto, juicio, fictivo, función, etc. En este caso, es el concepto mismo de cada una de estas cosas, que es el resultado de una creación filosófica. Sin embargo, ¿cómo aceptas esto sin tratar de entender las motivaciones de esta manera particular de hacer la filosofía, que se presenta como una especialidad de disciplina? ¿No sería el momento oportuno para crear una filosofía transdisciplinaria como una actitud de aprendizaje radical, en la que el concepto no sería una exclusividad de la filosofía sino de la mente humana en sus modos de subjetividad?

¿Cómo, entonces, crear una obra de arte sin conceptos y producir ciencia sin conceptos? Por supuesto, una filosofía de perceptos y afecto sería el taller conceptual del mundo del arte, pero el mundo del arte no necesita conceptos filosóficos para tener su propia atmósfera vital. Así como la filosofía no necesita que el mundo del arte exista. Es un juego circular de pliegues y repliegues, en el que es necesario tener el poder del filósofo para involucrarse y considerar cómo uno disfruta de una obra de arte. Es también una “obra de arte”, el arte de conceptos, porque sin concepto no hay arte en sí, así como el mundo, el cosmos, la persona, la sociedad etc.

Ahora bien, los conceptos creados por los filósofos pueblan el mundo de palabras triviales porque fueron los filósofos quienes crearon el mundo como un concepto. En cierto sentido, esto puede significar que el filósofo es el amante de los conceptos, no importa el idioma que habla, o en qué período de la historia humana floreció. ¿Habría, pues, no sólo el filósofo en el camino griego, sino el “filósofo” como amante de los conceptos, independientes del lenguaje que habla? Y el poeta, ¿no sería también, por ser un creador de palabras, un amante de los conceptos en forma de imágenes?

La definición de la especificidad de la filosofía de Deleuze y Guattari se presenta dentro de la tradición filosófica occidental, que algunos abogan por ser la única tradición filosófica apropiada existente. En esta tradición, la filosofía se definió como una actividad teórico-discursiva, contrapuesta a las actividades productivas (poéticas) y prácticas (políticas, ética). Los filósofos son los creadores conceptuales del mundo de la vida, al igual que los poetas eran y son los creadores del mundo paralelo de la imaginación mítica y ficticia, entendida como mimesis del dinamismo de la vida en el plan de los desórdenes del alma. Así que no es simple definir qué es la filosofía, es más apropiado hablar de lo que no es. Para Deleuze y Guattari (2000), la filosofía no es la contemplación, ni la reflexión, ni la comunicación. Esto limita el campo de la filosofía, al distinguirlo de cualquier otra actividad creativa humana, que solicita la figura del experto en filosofía, su operador conceptual. De esta manera, ¿no sería la filosofía una actividad creativa exclusiva de los filósofos profesionales, sin un uso indebido de la filosofía como la contemplación, la reflexión y la comunicación? ¿Es útil la definición dada por Deleuze y Guattari para el uso de la filosofía en la educación básica, o sólo tiene validez en la filosofía profesional?

¿Tendríamos entonces filósofos (creadores de conceptos) y profesores de filosofía (repetidores de conceptos creados)? ¿Tendríamos entonces una filosofía transmitida por los no-filósofos pero por los peones de la filosofía? ¿Con qué propósito se enseñaría una filosofía creada por otros?

Mis provocaciones tienen cierto objetivo: la deconstrucción de todos los conceptos de filosofía contruidos hasta entonces por los filósofos de la luminaria, para que sea posible construir una filosofía propia y apropiada desde el contexto local de cada aprendiz. Y en este caso, la filosofía ya no es una exclusividad de su creador profesional, sino la apertura al poder-saber-ser, común-pertenencia y común-responsable de cada uno de los seres humanos. También parece que la definición de filosofía como creación de conceptos es tan completa y vaga, como la definición de la filosofía como el amor a la sabiduría, o como una búsqueda de la verdad. El uso trivial que se hace del concepto de la palabra indicará una variedad de sentidos, que pueden ser disociados difícilmente de los actos cognoscitivos comunes, realizados por cualquier ser humano en todo momento de su vida; incluso, en el nivel inconsciente de la operación.

Así que echemos un vistazo a la variedad de usos de la palabra. En general, el concepto se define como un producto de la Facultad de conocer, por tanto, la Facultad intelectual y cognoscitiva del ser humano, correspondiente a la mente, el espíritu y el pensamiento. El concepto también está asociado con la comprensión de que alguien tiene una palabra, noción, concepción, idea. Es también una opinión, un punto de vista, una convicción, un refrán original e ingenioso, un refrán, una máxima, una oración. También puede ser una conclusión moral de un cuento afín o narrativa, así como una idea concisa o dicho, un resumen. La palabra también se utiliza para indicar la reputación de alguien por parte del grupo de sus relaciones, de la sociedad, refiriéndose a su fama. La palabra asimismo se presta para indicar el sistema de evaluación simplificado, en el cual las primeras cinco letras del alfabeto se utilizan en lugar de la nota numérica. Ya en el campo específico de la filosofía, la palabra ha asumido muchos otros sentidos. El más común es el que lo define como “representación mental de un objeto abstracto o concreto, que se muestra como un instrumento fundamental de pensamiento en su tarea

de identificar, describir y clasificar los diferentes elementos y aspectos de la realidad” (Houaiss, 2001, p. 204).

La palabra tiene un sentido central en la tradición racionalista que va de Platón a Hegel, lo que significa la manifestación de la esencia o sustancia del mundo real. Existe también la tradición que cruza el estoico griego, el nominalismo medieval y el empirismo moderno que define el concepto como un signo o representación lingüística, que mantiene una relación de significado con los objetos de conocimiento, relación no ontológica. En este linaje, la palabra designa la noción abstracta contenida en las palabras de una lengua para designar las propiedades y características de una clase de entidades abstractas, objetos o una clase de seres. En este sentido, un concepto tiene una extensión y un entendimiento. La extensión es el número de elementos de una clase y la comprensión es el conjunto de caracteres en una definición, siendo así la capacidad de detalle o enfoque en casos específicos. La palabra “concepto” es un derivado del verbo latino *conceptus* que significa la acción a contener, acto de percibir, germinación, fruta, feto, pensamiento (Houaiss, 2001).

Sin embargo, ninguna de estas definiciones se refiere a lo que Deleuze y Guattari quieren decir por concepto. Y no es fácil entender lo que es incluso el concepto fabricado como la definición de la filosofía. Como síntesis, se refieren a los grandes creadores de la filosofía, cada uno de los cuales crea conceptos como sus personajes, y los conceptos así creados forman el plan de inmanencia de los sistemas filosóficos enteros. Así, el concepto de idea en Platón es el plan inmanencia de toda su doctrina filosófica, del mismo modo que la voluntad de poder o el eterno retorno de Nietzsche son sus grandes invenciones conceptuales. También significa que la creación de conceptos no es algo que tenga la fórmula de fabricación y, por lo tanto, no puede ser enseñado. La filosofía en este sentido no se puede enseñar. Y si la filosofía es la creación de conceptos, desde la perspectiva de los autores no significa que todos puedan aprender a crear conceptos, porque sólo los filósofos crean conceptos. Al igual que los científicos crean funciones, los artistas crean afectos y las percepciones, y añadido, economistas y comerciantes crean dinero, las madres crían niños, etc. Hay una especificidad definida que sólo llega a los

filósofos. Sólo los filósofos crean conceptos. ¿Para qué enseñamos filosofía, sin acceso a filosofar a través de los textos de los filósofos?

En la educación disciplinaria, la enseñanza de la filosofía se concibe a través del contenido que se refiere a las múltiples dimensiones de la filosofía en su historicidad. Hablar idealmente es la oportunidad de tratar temas de ontología, ética, estética, política, lenguaje, lógica, etc., lo que algunos educadores extraordinarios y profesores de educación básica desempeñan magistralmente incluso en el régimen disciplinario. El problema comienza cuando usted quiere un programa curricular nacional con el libro de texto, y todo está estandarizado. Entonces el insecto atrapa. ¿Cómo aprender filosofía sin filosofar? ¿Por qué imponer un programa homogéneo a todos? Y aquí el filósofo no es lo mismo que convertirse en filósofo en el sentido de Deleuze y Guattari y, por lo tanto, la filosofía docente tiene que convertirse en un filósofo. Es decir, en un ejercicio de investigación permanente y libremente elegido, no obligatorio, pero no en el camino de los estudios profesionales en el nivel superior. De modo que, después de todo, obliga a la gente a estudiar la filosofía de los demás. Cuando lo importante es proporcionar las condiciones para que todos aprendan a pensar, no por los cánones de una filosofía escolástica, sino por la apertura de la experiencia dialogante radical, que analiza y elabora una hermenéutica de los conceptos a través de las “mismas cosas”. ¿Por qué enseñar filosofía sin experiencia filosófica?

Es entonces la proposición (propuesta) de una alternativa, aún lejana a una educación transdisciplinaria, para la cual la actitud filosófica es la misma que la actitud de aprendizaje radical: una actitud que aprende lo que no se da y necesita ser inventada, fabricada, creada. No es la filosofía deleuziana o nietzscheana que puede ser estudiada por cada uno según su decisión y no siguiendo la imposición de otros, sino de la filosofía propia y apropiada: la filosofía como actitud de aprendizaje radical.

Pero aquí viene otra vez la cuestión de la especificidad de la filosofía que sigue sus tradiciones históricas y sus filósofos, llevando a suponer que éste es el tipo de filosofía que debe enseñarse. Aquí sigue siendo el paradigma disciplinario actuando. Aquí está la defensa de una filosofía diferente de la proclamada por la Declaración de la UNESCO de París, citada aquí para el efecto de contraste. ¿Por qué, cómo la filosofía profesional puede ser importante en

la formación básica si no se vuelve formativa, si no inventa sus propios instrumentos y aprende conceptos de su propia praxis formativa? Aquí radica la importancia del profesional de la educación de aprender a filosofar. Pero, ¿cuál sería la especificidad de la filosofía si cada educador aprendiera a filosofar en su praxis, y podría ser considerado sobre todo un filósofo o filósofa?

### **La no enseñanza de la filosofía en la educación transdisciplinar**

Pensando, entonces, en una alternativa de formación transdisciplinaria, que implicaría una verdadera metamorfosis del sistema educativo para el sistema de aprendizaje, afirmo que no se puede enseñar filosofía. Pero se puede aprender a hacer filosofía filosófica. Y esto de (con) los niños y de las cosas mismas, quiero decir, de (con) lo que afecta cognitivamente a las personas en sus circunstancias existenciales. De la misma manera que se puede aprender música o cualquier otra actividad específica, y como este entendimiento está en desacuerdo con lo que se ha hecho con la enseñanza de la filosofía en el paradigma disciplinario, propongo una educación transdisciplinar en la que el filósofo es el método Aprendiz para cualquier cosa que pueda aprender. Esto es lo que yo llamo apropiadamente didáctica filosófica mínima, para aprender de cualquier área del conocimiento. Esto significa también reinventar la filosofía misma en su vocación y dimensión formativa integral, la globalización y la cosmopolítica inalienable: una formación para la transformación permanente de todo lo que es fenómeno, por lo tanto, de todo lo que logra y afecta al ser humano en su existencia fáctica de su opinión móvil. Por lo tanto, abogo por la concepción de una filosofía de la Transformatividad creativa humana, que requiere primero dejar que el aprendizaje sea el camino de su vida.

Es evidente que no hay filosofía y filosofar sin Eros y sin lazos afectivos entre amigos del conocimiento, por lo tanto, buscadores de algo supuestamente perdido en algún origen remoto. Una fuente que es recordada necesita una motivación de tipo ontológico, como un programa ya construido de posibilidades dentro de límites concretos, como un recordatorio de algo que se olvidó con el nacimiento en el cuerpo humano y su entorno vital. Una historia laboriosa e improbable, porque no hay principio que no esté en el presente vivo de los acontecimientos temporales. Pero en cualquier caso, el

filósofo sigue siendo el que se busca a sí mismo. Esta es una cuestión espinosa y no se sigue en la tradición escolástica occidental, y mucho menos en la escuela disciplinaria.

Heráclito (2002) ya había identificado el significado de la filosofía diciendo “me busco a mí mismo” (fragmento CVI), como decía que “Pensar es común a todos” (fragmento XXVIII). Ahora, es evidente cómo en la modernidad la filosofía ha dejado de ser una búsqueda personal del filósofo para convertirse en una técnica de argumentación, al servicio de una formación intelectual humanista. Difícil, entonces, restablecer el poder primordial de la filosofía como aspiración a la (al) des-velamento (des-velamiento) de uno mismo, el alcance de la vida sabia, porque ahora la filosofía se ha convertido en un territorio disciplinado con sus profesionales especializados. Y no todavía en una posibilidad formativa, para el florecimiento sabio del ser humano de su propio mundo vital. Entre las líneas, para Deleuze y Guattari la filosofía es la cosa exclusiva de los filósofos creadores, y su creación no es algo que se puede enseñar en la escuela como se enseña tablas de multiplicación o la geografía, o cualquier otra disciplina objetiva. Ser una cosa exclusiva de los filósofos significa que la filosofía se identifica con el estilo literario de cada uno de ellos, que es una creación personal como en el mundo del arte personalizado y firmado. En esta perspectiva, no podemos formar filósofos, lo que sería una contradicción, sino profesionales especializados en textos de filósofos genios. El filósofo se forma en su propia invencción conceptual y no frecuenta las disciplinas filosóficas en serie. Significa que no todo el mundo es un filósofo o quiere ser, como no todo el mundo es un músico o quiere ser.

Construir un plan de comprensión paralela, es lo mismo que querer imponer la enseñanza del arte y sus expresiones cuando no todos son artistas en sentido estricto. Es como forzar a todos a aprender música, a bailar o hacer teatro sin la más mínima aptitud o interés. Por extensión, es impropio querer imponer cualquier cosa que apunte a una homogeneidad formal. Así como imponer planes de estudios cerrados y obligatorios, sin tener en cuenta las condiciones efectivas de aprendizaje en cada caso y lugar. Pero esto es precisamente lo que sucede en nuestro mundo: los que nacen están destinados a someterse a las normas socialmente establecidas. Pero todas las reglas son

creadas históricamente y, por lo tanto, pueden ser cambiadas históricamente a través de acciones humanas.

Construyendo una alegoría, habiendo salido de la cueva disciplinaria me encontré frente a un mundo mucho más amplio y lleno de posibilidades desconocidas. Puede ser que cada posibilidad, una vez actualizada, se convierte en más de una cueva. Puede ser que todo el universo, con sus infinitas galaxias e innumerables soles, sea una gran caverna dentro de tantas otras cuevas, porque la cueva es una especie de vientre maternal en el cual se genera el tiempo de la vida. Y la vida depende de tu ecología corporal. Salir de la cueva es simplemente prosperar en la dirección de lo que ilumina. Aquí está la manera de salir de la vida: fuera de la cueva está la vida de la conciencia que se reconoce bajo el sol, efímera y finita, y el ser humano puede encontrar su lugar en este pasaje, puede ser el paso y no terminar.

Es con esta resonancia, que creo que (en) el surgimiento de una educación transdisciplinaria, para la cual la filosofía es apropiada en su apertura naciente radical, que permite incluso crear no sólo otro concepto filosófico. Sino una manera diferente de deshacerse de la obra filosófica y su sentido ontológico fundamental: liberar al ser humano de las penurias del miedo existencial de ser sólo un soplo evanescente y finito. En este sentido, la filosofía vuelve a ser un camino de autoconocimiento en la continua reforma del pensamiento, porque el lado que necesita evolucionar no es la tecnología sino la afectiva. Y esto sólo puede ser considerado desde el desarrollo espiritual de los seres humanos. La filosofía, por lo tanto, es aprender a vivir y a morir, porque nadie escapa de la desaparición y nadie está libre de la eternidad: una paradoja; he aquí al humano en sus pliegues, y se repliega en la fuerza creativa ineludible que todo se reúne y se dispersa en igual medida. Pero siempre para empezar de una vez, siempre desde el principio.

### **Consideraciones no concluyentes: la filosofía como actitud de aprendizaje radical**

Al concebir una educación transdisciplinaria como una emergencia de la condición planetaria/temporal humana del mundo, es evidente para mí que el entrenamiento disciplinario trabaja para un mundo Ecológicamente

insostenible. En el que la gente no conoce, o sólo conoce a sus miembros y familiares y piensa que otros no existen. Y esto en un momento global, en el que el único camino es el de la sostenibilidad poliética y poliecológica. Esto significa que es necesario crear la educación para la sostenibilidad poliética (ética ambiental, social, mental y cibernética). Una formación transdisciplinaria, que requiere otra forma de comprensión de lo que es el desarrollo humano sustentable. Toda la concepción de la formación, necesaria para la vida actual, pasa por una transformación radical de los espacios de formación. No hay más espacios de enseñanza, sino espacios de aprendizaje y transformación. No hay subvenciones para la enseñanza homogénea y, por lo tanto, no utilizo el término enseñanza-aprendizaje, que todavía mantiene el énfasis en la enseñanza de estar allí el aprendizaje, dependiente de lo que se enseña, y no al aprender a apropiarse. Ahora, la enseñanza es aprender en la educación transdisciplinaria porque no hay nada que enseñar en el sentido ostensible, sino que se muestra y se ofrece a través de la construcción de los instrumentos cognitivos del aprendizaje, que es en sí mismo un acto abierto e intrínsecamente creativo. La imitación se convierte en la apropiación del siervo en la creación de aprendizaje. La apropiación del siervo es repetición de la diferencia: no hay floración igual a la otra. Cada momento de tu efimeridad es único e irrepetible. La repetición es la permanencia de vivir en su querer-saber y su promesa de la diferencia.

Debo cerrar lo que acabo de empezar a describir como una posibilidad de construir un nuevo paradigma que guíe el desarrollo humano hacia su emancipación de la cueva disciplinaria. Concibo la filosofía como una actitud de aprendizaje radical, y considero que este es el hilo conductor de la reforma del sistema disciplinario de la educación en el sistema de formación transdisciplinaria, que requiere poder y acción para poder hacer un evento. Ahora sería necesario clarificar los operadores epistemológicos de la educación transdisciplinaria, me refiero inmediatamente a los libros *Re-creación de la educación. Epistemología de la educación transdisciplinaria* (Galeffi, 2017a) y *Didáctica filosófica mínima* (Galeffi, 2017b), con el compromiso de reunir esfuerzos para la efectiva educación transdisciplinaria humana. Y su horizonte comprende la coexistencia de diferentes niveles de realidad y percepción de la materia-energía del universo, opera con la lógica del tercero incluido y se modula en el alcance

de la complejidad con toda la gama de conocimiento e ignorancia al infinito. Siguiendo los postulados de la transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu (1999). Por lo tanto, la educación transdisciplinaria se proyecta sobre su eje de posibilidades, más allá de los esquemas y construcciones del determinismo físico y la dialéctica, regímenes de creencias impulsados por una concepción monológica y cerrada de la materia-energía de todo lo que es, fue o podría serlo.

## Referencias

- Deleuze, G.; Guattari, F. (2000). *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Galeffi, D. (2017a). *Recriação do Educar. Epistemologia do Educar Transdisciplinar*. Berlin / Alemanha: Novas Edições Acadêmicas.
- Galeffi, D. (2017b). *Didática Filosófica Mínima. Ética do fazer-aprender a pensar de modo próprio e apropriado como educar transdisciplinar*. Salvador: Quarteto.
- Heráclito. (2002). *Fragments contextualizados*. Tradução, apresentação e comentários por Alexandre Costa. Rio de Janeiro: DIFEL.
- Hegel, G. (1992). *Fenomenologia do espírito. Parte II*. Petrópolis: Vozes.
- Houaiss (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Morin, E. (2015). *Ensinar a Viver. Manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina.
- Nicolescu, B. (1999). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: TRION.
- Serres, M. (1990). *Hermes: uma filosofia das ciências*. Rio de Janeiro: Graal.
- UNESCO. *Philosophie et Démocratie dans le Monde - Une enquête de l'UNESCO*. Paris: Librairie Générale Française, 1995, p. 13-14. Disponível em: <http://bempensar-parabemviver.blogspot.com.br/2010/12/declaracao-de-paris-para-filosofia.html>  
Acesso em 24/06/2017