



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO
INTERDISCIPLINARIO EN LAS ESCUELAS BASADO EN
LAS TEORÍAS DE LA FILOSOFÍA INTERCULTURAL Y EL
PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD**

**TRABAJO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y
AL TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR DE FILOSOFÍA**

AUTOR: FELIPE ANDRÉS QUIROZ ARRIAGADA

PROFESOR GUÍA: PABLO ANDRÉS SOLÓRZANO MARCHANT

**SANTIAGO DE CHILE
2012**

Agradecimientos:

*A la comunidad educativa del departamento de Filosofía de la Universidad Católica Silva
Henríquez.*

*En especial al coordinador Don Ramón Sepúlveda, por su siempre eficiente gestión, y al
profesor guía de esta Tesis, el Sr Pablo Solórzano, por su colaboración y guía.*

Agradecimientos especiales:

A mis padres, sin los cuales este, ni ningún otro logro, podrían ser posibles. Gracias por su amor y apoyo.

A mi pareja Karla Aguilera, por su compañía, comprensión y colaboración permanente.

A Cecilia Kenny, por su amistad, cariño y lealtad.

A Vicente, por venir y quedarse. Por la inspiración.

Y a mi Hermano Gonzalo, por todo lo anterior y por todo lo que pudiera decirse en agradecimiento.

¡Muchas Gracias!

INDICE

INTRODUCCION

1. Antecedentes.....	7
2. Objetivos del seminario.....	11
3. Marco teórico.....	12
4. Diseño metodológico	13
5. Producto esperado.....	16

PRIMERA PARTE

I.	La intelectualidad contemporánea sobre la problemática de la educación.....	20
II.	La posibilidad de desarrollo interdisciplinario se juega en lo curricular.....	25
	1. La articulación de un nuevo paradigma en las ciencias.....	27
	2. La problemática paradigmática en la educación actual.....	31
III.	Marco curricular nacional.....	34
	1. Bases Curriculares para Educación Básica	
	a) Posibilidades que entrega el sistema para la innovación curricular en las escuelas.....	35
	b) Imposibilidad fáctica de realización de innovaciones curriculares en las escuelas.....	37
	c) ¿Qué se entiende como desarrollo integral e interdisciplinariedad desde el currículum?.....	38
	d) Análisis sobre cada asignatura.....	43
	e) Lenguaje.....	43
	f) Matemática.....	45
	g) Ciencias naturales.....	49
	h) Historia y geografía.....	53
	i) Inglés.....	54
	j) Conclusión sobre las bases.....	55
	2. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media.....	56
	a) Transversalidad valórica, pero no disciplinaria	59
IV.	Conclusión Primera Parte	
	La naturaleza paradigmática del Currículum Nacional Chileno.....	61

SEGUNDA PARTE

I.	Fundamentos del paradigma metafísico de la modernidad (Análisis desde las teorías de F. Nietzsche y M. Heidegger).....	73
	1. Imagen y representación moderna.....	73
	2. La especificidad y reducción de la epistemología moderna (Análisis crítico a las teorías de Descartes y Kant).....	79
	3. La alienación metafísica y la espiritualidad moderna como transmundo.....	85
II.	Desde la crítica sobre la modernidad, una nueva perspectiva paradigmática del mundo (Análisis desde las teorías de F. Nietzsche y M. Heidegger).....	91
	1) Claves del nuevo fundamento espiritual de la era contemporánea	91
	2) Analítica filosófica como estética de la representación.....	98
III.	Problemática transición del paradigma moderno al paradigma contemporáneo.....	102
	1) Las dos dimensiones Hermenéuticas y fenomenológicas.....	102
	2) Dilthey y la distinción entre las ciencias.....	103
	3) Ladriere y la distinción entre las ciencias.....	105
	4) Husserl y la tensión paradigmática más radical. Claves para la identificación de la aporía moderna y la aparición de la intersubjetividad	106
	a) La fenomenología como secreto anhelo de la modernidad.....	106
	b) El método fenomenológico.....	108
	c) La obra de madurez y la problemática del auténtico mundo de la vida para las ciencias.....	114
	5) Heidegger y la posibilidad de una ontología fundamental auténtica y contemporánea.....	120
	a) La existencia como escenario de la ontología autentica.....	120
	b) El pensar meditativo y la protección del misterio.....	123
	6) Gadamer y la apertura Hermenéutica hacia el mundo de la estética y la representación.....	127
IV.	La filosofía intercultural y el paradigma de la complejidad.....	131
	1) Desde la representación a la Alteridad y la relación sistémica.....	131
	2) Filosofía Intercultural como filosofía latinoamericana y la crítica a la totalización de la filosofía de “los centros”.....	133
	3) Alteridad, Metafísica y Analéctica.....	136

4) Ética Intercultural.....	139
5) Funcionalidad de las categorías formales de la filosofía intercultural para la articulación de un nuevo Paradigma contemporáneo.....	141
6) Claves para comprender el Paradigma de la complejidad.....	143
7) El Paradigma de la complejidad y la educación actual.....	148
a) La insuficiencia de la reducción moderna.....	148
b) La necesidad de potenciar un tipo de inteligencia integral y compleja.....	152
c) El inter de lo interdisciplinario en las disciplinas específicas.....	154
d) La interdisciplinariedad en las ciencias de vanguardia.....	156
e) Un nuevo espíritu en la educación: La incertidumbre como fundamento. El fundamento como incertidumbre.....	159
f) Los tres niveles de la enseñanza.....	161
V. Conclusión Segunda Parte	
La posible superación del paradigma de la modernidad por el paradigma de la complejidad.....	164

TERCERA PARTE

I. Instrumentos de diagnóstico.....	168
II. Análisis de datos recopilados en la aplicación de los instrumentos de diagnóstico	
1) RESULTADOS INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO N° 1.....	173
2) Análisis de datos instrumento N° 1.....	180
3) ANTECEDENTES DE APLICACIÓN INSTRUMENTO N° 2.....	188
4) CODIFICACIÓN DE DATOS INSTRUMENTO N° 2.....	189
5) ANALISIS HERMENÉUTICO Y CONCLUSIONES INSTRUMENTO N° 2.....	198
6) ANTECEDENTES DE APLICACIÓN INSTRUMENTO N° 3.....	204
7) CODIFICACIÓN DE DATOS INSTRUMENTO N° 3.....	205
8) ANALISIS HERMENÉUTICO Y CONCLUSIONES INSTRUMENTO N° 3.....	212

PARTE FINAL

CONCLUSIONES GENERALES.....	218
Bibliografía.....	226
Anexos.....	229
Anexos copias directas de originales.....	295

INTRODUCCION

ANTECEDENTES

De acuerdo a lo propuesto por gran parte de la intelectualidad contemporánea en materias de educación, en específico por los autores trabajados en este proyecto los que son **Ángel Pérez Gómez, Paulo Freire, Humberto Maturana y Francisco Varela**, así como también **Edgar Morin**, la escuela, así como la educación en cuanto tal, deben estar orientadas hacia un desarrollo creativo, integral, reflexivo y crítico, de intercambio entre contextos complementarios en los diversos saberes del espectro amplio del conocimiento humano. Esto significa lograr dar con instituciones educativas que sean capaces de construir, reconstruir, re significar y ampliar el conjunto de contenidos disciplinarios en un trabajo de la escuela realizado entre todos sus integrantes y entre todos los niveles en los que estos participan, tanto en los niveles directivos como en los docentes, de unidades técnicas pedagógicas y de padres y apoderados, y por supuesto, en conjunto con los estudiantes y sus organizaciones respectivas. *En definitiva, la tarea parece ser dar con una escuela que además de enseñar, ella misma aprenda.* Objetivo que evidentemente depende de un trabajo interdisciplinario riguroso sobre las materias curriculares a estudiar.

En relación a esto último y a la luz de esta mirada notamos que tal espíritu no es el mismo que animó y articuló gran parte de la normativa curricular obligatoria para las escuelas en nuestro país, ya que las áreas disciplinarias no presentan una integración real en materias de contenidos las unas con las otras. En efecto, la transversalidad se da preferentemente en el ámbito de lo valórico, pero en cuanto a la dimensión científica y específica de cada disciplina en contacto con el resto del sistema curricular es muy poco lo que podemos apreciar acerca de una voluntad e intencionalidad que se oriente hacia un marco curricular que efectivamente nos lleve, en su aplicación, a la interdisciplinariedad intrínseca de toda manifestación intelectual.

Si bien es cierto que la falta de tiempo que se da en los colegios, por causa del trabajo administrativo que deben realizar los profesores, es un factor importante en la

imposibilidad de realizar trabajo interdisciplinario efectivo, este proyecto sostiene que tal efecto es solo la parte más superficial de una problemática muchísimo más profunda que tiene que ver con el *paradigma* imperante en la articulación de este marco curricular. *Paradigma que es en lo más fundamental de sus objetivos a lograr y de sus bases epistemológicas el paradigma propio de la modernidad.* La idea de progreso, sumada a la industrialización creciente de la educación, así también como el paso que se ha dado en los terrenos del conocimiento desde una visión erudita hacia una visión investigativa sobre el quehacer intelectual, están profundamente vinculadas y probablemente determinadas por una cierta tendencia a la *reducción de la problemática a su dimensión más clara y distinta.* Con esto, el ámbito de las disciplinas y de las especificidades del espíritu quedo circunscrito a una concepción ontológica esencialista que terminó por dar nacimiento a una híper especialización de los saberes y de un cientificismo que en estos días ha atomizado el conocimiento y que no permite conocer las raíces profundas de las facultades de interconexión más propias a la inteligencia humana y al entramado social en cuanto tal.

Esta tendencia esencialista, criticada ampliamente por Heidegger respecto de la metafísica moderna, es posible identificarla por orientarse hacia una confusión fundamental, que significa; tomar al reflejo que es toda reflexión filosófica como lo más inmediato a la realidad vital. *Esto significa asumir lo que por necesidad se presenta como representación, reflejo, imagen y apariencia, y confundirlo como si fuera lo inmediato, lo esencial, lo a priori, apodíctico y noético.* Lo señalado hace que el pensar filosófico se transforme en una constante reproducción de transmundos cada vez más alejados del mundo de lo vital, en conjunto con alienar de manera cada vez más desconectada a todo fenómeno de estudio, cuando este se analiza desde esta óptica esencialista. Alienación y posterior atomización en las que se encuentran, por supuesto, las disciplinas en su híper especialización y especificidad intrínseca, desde el paradigma moderno.

Este paradigma se forja en el pensamiento de **Descartes** para afirmarse en la teoría crítica de **Kant**, así como también en los esfuerzos hermenéuticos de **Dilthey** y en la fenomenología como ciencia estricta y como mathesis universalis en **Edmund Husserl**. Visión paradigmática que tiene su correlato contemporáneo en la distinción epistemológica que establece **Ladriere** sobre la especificidad de las ciencias Hermenéuticas o del Espíritu.

Tanto **Nietzsche** en primera instancia así como **Heidegger** posteriormente diagnostican de manera muy lúcida esta radical confusión del espíritu en occidente y a raíz de este análisis profundo se llega a una necesaria teoría de la representación y giro hacia la filosofía del lenguaje, en donde es la falta de fundamentos rígidos lo que impera en las dinámicas del mundo postmoderno. Así **Gadamer** le da a la representación un aspecto de categoría inevitable para la filosofía y con esto la intelectualidad espiritual de occidente se abre hacia la flexibilidad de una visión hermenéutica del lenguaje que, por su carácter interpretativo a la que nos orienta la representación, nos guía hacia una dimensión estética del lenguaje filosófico. Esta misma característica estética del lenguaje como representación permite elaborar pilares epistemológicos distintos a los de la modernidad para la aplicación práctica de un nuevo paradigma que dé respuesta fáctica a problemáticas sociales contingentes, como es el caso de la educación. La hermenéutica contemporánea, en efecto, ha sido capaz de generar un nuevo enfoque que ha influenciado de manera directa a las teorías de los autores sobre pedagogía que se han citado en la primera parte de esta introducción. Con esto la articulación de una didáctica funcional que se instale desde un paradigma complejo y desde una filosofía de la alteridad profundamente intercultural parece estar en la urgente posibilidad de una actualización en la realidad contingente, y de dar con propuestas que tengan sentido y oportunidad de aplicación en lo que a marco curricular nacional se refiere, objetivo fundamental de esta tesis.

Para esto se propone, de manera exploratoria y experimental, la aplicación de las teorías directrices de la filosofía intercultural y del paradigma de la complejidad como marco teórico para una nueva didáctica interdisciplinaria. Por lo que el cuestionamiento clave de este proyecto de tesis será el siguiente: *¿De qué manera y en qué sentido la filosofía intercultural y la epistemología de la complejidad permitirían articular una didáctica interdisciplinaria efectiva en las escuelas?* De acuerdo al desarrollo del trabajo de tesis y la aplicación de su metodología se verá la factibilidad de esta tentativa.

La importancia y relevancia de esta investigación radica en la posibilidad de que por medio de esta tesis se pudieran abrir dimensiones prácticas para una aplicación didáctica efectiva, que logrará dar con claves útiles y funcionales al trabajo interdisciplinario, necesario para que la escuela pueda ser una institución en donde se viva y regenere constantemente el conocimiento.

Por supuesto que no se pretende instalar de manera definitiva al paradigma de la complejidad ni tampoco la propuesta de didáctica interdisciplinaria como una teoría demostrada cabalmente para estos fines. De manera mucho más limitada se pretende solo dar luces sobre una posibilidad cierta de realizar un trabajo escolar que permita orientar a los estudiantes a sus áreas de interés, en donde, desde este mismo foco vocacional sean capaces de aprender todo lo necesario que conecta a esa disciplina con el complejo entramado curricular de las demás asignaturas interconectadas.

Tanto la teoría de la complejidad así como la filosofía intercultural al integrar los aspectos diversos de la realidad y al estar en ellas abiertas las unidades onticas siempre hacia la alteridad tanto entre lo similar como entre lo extraño o entre lo conocido como en lo desconocido, permiten comprender el fenómeno educativo y la radical interconexión que existe entre todas las disciplinas del conocimiento y espíritu humano de una manera mucho más integral que en el paradigma moderno.

El punto significativo de la selección del paradigma de la complejidad y la filosofía intercultural para un avance en el trabajo interdisciplinario y la didáctica radica en que *al estar así comprendidas las disciplinas, interconectadas directamente las unas con las otras, al estudiar un área específica se podría estudiar sistémica y holísticamente a todas*. Esta concentración no reductiva del conocimiento permitiría tal vez orientar de mejor manera a los estudiantes desde los primeros años de su formación secundaria de manera efectiva hacia su vocación profesional, con herramientas que permitan hacer ingreso a la educación superior estando ya debidamente preparados en los conocimientos básicos de su futura profesión. Con esto se ahorra tiempo en las universidades de la trabajosa pero lamentablemente necesaria etapa de ajuste y nivelación que muchas veces se ven forzadas a implementar por causa de la poca e insuficiente preparación que tienen los estudiantes desde la etapa secundaria.

Estos serían los beneficios a largo plazo de la aplicación de una didáctica verdaderamente interdisciplinaria en las escuelas. Esta tesis pretende entregar luces de esta posibilidad.

OBJETIVOS DEL SEMINARIO

Objetivo General

Investigar sobre la posibilidad de develar, mediante la aplicación de una propuesta didáctica basada en el paradigma de la complejidad y de la filosofía intercultural, alternativas efectivas para el trabajo interdisciplinario en las escuelas.

Objetivos específicos

- 1) Realizar una descripción general acerca de lo que demandan las nuevas perspectivas educativas del mundo contemporáneo en cuanto a la necesidad del trabajo interdisciplinario y, con esto, comparar este enfoque epistemológico con la verdadera situación curricular nacional en cuanto al paradigma que lo rige y en cuanto a los alcances pedagógicos que esto significa. Por lo que la finalidad de este estudio es explorar cuál es el paradigma o los paradigmas que de manera fundamental rigen lo medular del marco curricular nacional y que consecuencias directas tiene esta orientación paradigmática en cómo se realiza la pedagogía en nuestras escuelas.
- 2) A través de un trabajo de profundización filosófica, basado en la crítica a la metafísica moderna realizada por Nietzsche y Heidegger, confrontar las categorías fundamentales que han trabajado los autores principales de tal paradigma con las posibilidades que entrega el paradigma de la complejidad y la filosofía intercultural como alternativa a los problemas educativos de la actualidad.
- 3) Realizar la aplicación de tres instrumentos de diagnóstico que entreguen datos sobre las perspectivas que articulan docentes en ejercicio sobre la problemática del trabajo interdisciplinario en las escuelas, dadas las condiciones que la naturaleza paradigmática del marco curricular nacional manifiesta como carta normativa.
- 4) Obtener a través del análisis de datos de la investigación conclusiones amplias que signifiquen una alternativa al actual escenario educativo nacional.

MARCO TEÓRICO

Se asumen, en primera instancia, las visiones teóricas referentes a una pedagogía postmoderna y contemporánea, las cuales resultan manifestar visiones más amplias que la visión positivista y conductista sobre la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje y su aplicación práctica en las escuelas. Se toma en esta primera etapa de la tesis las teorías sobre educación de **Humberto Maturana** estudiadas de la obra *El sentido de lo humano*, así como también el trabajo en conjunto realizado por el autor con **Francisco Varela** en la obra *El árbol del conocimiento*. También se estudiará el trabajo realizado por el pedagogo **Paulo Freire** en la obra *Pedagogía de la autonomía* y las perspectivas propuestas por **Ángel Pérez Gómez** en el texto *Más allá del academicismo*.

Posteriormente se realizará una profundización filosófica o estado del arte del paradigma moderno y su problematicidad.

Este estado del arte contrarrestará las perspectivas de **Descartes, Kant, Dilthey, Husserl y Ladriere** (en lo que de su obra se puede determinar cómo moderno) con la perspectiva crítica del pensar contemporáneo presente en las obras de **Friedrich Nietzsche** y **Martín Heidegger**. Parte del estado del arte también contempla el análisis de lo fundamental de las teorías de la representación heredadas de la obra de Nietzsche y Heidegger como es el trabajo de **Gadamer** en *Verdad y Método I y II*, así como también los aspectos que si pueden ser considerados como contemporáneos en la obra *Hermenéutica* de Ladriere. Finalmente en esta profundización filosófica se analizará lo medular del paradigma de la complejidad de **Edgar Morin** en conjunto con la filosofía intercultural cuyos autores elegidos son **Enrique Dussel, Raúl Fonet Betancourt** y **Ricardo Salas**.

Así, en el marco teórico se contemplan las dos primeras etapas o partes de la tesis en su conjunto, quedando la tercera parte final de la tesis comprendida en el ejercicio investigativo de la aplicación de diferentes instrumentos de diagnósticos en escuelas de Santiago que entra dentro del diseño metodológico que se explicara a continuación.

DISEÑO METODOLÓGICO

Se realizará un plan piloto en dos establecimientos educativos de Santiago (Liceo Salesiano Camilo Ortuzart Montt y Royal British School) que contemplara análisis hermenéutico de los datos recopilados en tres instrumentos de diagnóstico a utilizar. Estos son: un formulario a responder por cada profesor encargado de una disciplina curricular, una entrevista personal con un grupo de cinco profesores practicantes y un Focus Group entre un grupo de cuatro profesionales de una unidad docente a designar.

El formulario está diseñado con el fin de dar a conocer las visiones que tienen los profesores sobre la interdisciplinariedad, así como también conocer de qué manera serían ellos capaces de hacer conexiones interdisciplinarias entre las asignaturas, en especial entre asignaturas de áreas académicas que se caractericen por ser muy diferentes entre sí.

Las entrevistas tienen como objetivo fundamental conseguir dar cuenta de cómo se ajustan a la realidad educativa fáctica de los colegios las propuestas didácticas y pedagógicas más innovadoras trabajadas en la reflexión académica y científica en el contexto universitario. Esto quiere decir; diagnosticar cuanto de los análisis curriculares que se desprenden del estudio universitario en materia pedagógica son verdaderamente aplicables en el contexto curricular de los colegios en Chile. En este caso, en dos colegios en particular.

El Focus Group se realizará con un criterio de diálogo tipo entrevista abierta no estructurada en donde los profesores puedan explayarse sobre la problemática curricular, las dificultades que ellos ven en la realización de un trabajo interdisciplinario serio dentro del establecimiento y las maneras que ellos entienden que serían las mejores para lograr una escuela dinámica, creativa y que sea una fuente real de conocimientos para la cultura tanto de los miembros involucrados en la comunidad educativa así como también para el país en su conjunto.

Los datos que entregue el formulario a responder serán analizados desde el criterio basado en las características que Edgar Morin propone para el análisis de las interconexiones complejas que se dan en la articulación de redes de significaciones disciplinarias.

Así también, dadas las finalidades de la entrevista, esta solamente busca recopilar datos sobre las percepciones, narrativas, imaginarios y perspectivas que los practicantes encuestados tienen en lo relativo a la problemática del trabajo interdisciplinario en las escuelas nacionales y como ven factible este trabajo dentro del cumplimiento del marco curricular nacional vigente. Por lo tanto las respuestas que estos den no serán evaluadas con criterios de correcto o incorrecto, sino que serán analizadas dentro de las categorías conceptuales que entregan la filosofía intercultural y la epistemología de la complejidad.

El Focus Group por su parte será evaluado a través de un análisis hermenéutico. Este análisis, así como en el caso de las entrevistas, se obtendrá de los datos que se recopilen por medio del programa Atlas. Ti. Este programa permite realizar análisis semántico y hermenéutico, sistematizando la información entregada por el texto que se quiera analizar y aportando nociones gráficas útiles para la articulación conceptual del contenido. La utilización de dicho programa se justifica por la capacidad que aporta a la sistematización textual de manera muy precisa, lo que permite optimizar el tiempo de trabajo.

La evaluación final conjunta sobre lo concluido tanto de los formularios a entregar así como del análisis hermenéutico de los datos del Focus Group y de las entrevistas realizará como un aspecto fundamental de esta tesis, constituyendo toda una parte de esta, la cual, a su vez, está dividida en tres partes que están en directa relación con el cumplimiento de los objetivos específicos de este seminario.

Estas partes son:

- a) *Una Primera parte que indagara sobre la problemática de la educación actual según destacados referentes intelectuales en materias de educación y como estos ven necesario un cambio en la visión sobre el rol cultural de las escuelas y*

centros educativos. Cambio que debería estar basado en un tipo de paradigma que logre entregar posibilidades reales para que la educación sea una inagotable fuente de creación y producción dinámica del conocimiento científico, y no una fuente de reproducción de sistemas y normas que reducen la actividad del conocimiento humano a un mero aprendizaje de formalidades de socialización obligatoria. También en esta parte se analizara la naturaleza paradigmática del actual marco curricular nacional y se investigara como en este marco es posible que se encuentren visiones paradigmáticas en violento contraste e inmovilizadora contradicción.

- b) Una segunda parte de análisis y profundización filosófica sobre los aspectos metafísicos, epistemológicos y paradigmáticos de la modernidad, desde la visión crítica de Nietzsche y Heidegger a tal paradigma (en relación a lo que elaboran filosóficamente sus principales autores, por supuesto) y ver como a través de esta crítica nace una nueva visión filosófica contemporánea en occidente que es el origen de la posibilidad de un nuevo paradigma que se fundamenta en abrazar a la complejidad del mundo y la incertidumbre del escenario vital y que integra las nociones fundamentales de la filosofía intercultural como marco exploratorio y categorial, para una nueva fundamentación de un mundo globalizado y en un horizonte de vertiginoso cambio a nivel científico, investigativo, comunicacional, tecnológico y , por supuesto, filosófico.*
- c) La aplicación de los instrumentos de investigación que intentaran diagnosticar y entregar datos sobre las perspectivas que manejan diversos docentes sobre la problemática del trabajo interdisciplinario en el contexto practico de los colegios en Chile basado en el marco curricular nacional. Con esta puesta en práctica de tales instrumentos se buscara lograr llegar a conclusiones que entreguen alternativas útiles a la problemática de la educación en Chile, en lo referido a la visión paradigmática que lo regula y a las posibilidades que una nueva propuesta paradigmática puede entregar al escenario practico de la actividad docente en nuestro país.*

En lo relativo a esta tercera parte de la tesis, y por lo señalado anteriormente, el tipo y diseño de la investigación será de carácter exploratorio, ya que al ser una tesis fundamentalmente filosófica no intenta comprobar una hipótesis a la manera de las ciencias empíricas formales. Lo importante, en cambio, para este tipo de investigaciones filosóficas es abrir perspectivas de análisis y de no condicionar de manera violenta el mismo proceso del trabajo investigativo, que de acuerdo a la visión en la que se enmarca esta tesis es lo que verdaderamente se debe proteger. El diseño también tendrá características experimentales ya que de lo que se trata es de poner a prueba una problemática utilizando ciertos instrumentos de diagnóstico para, de acuerdo con lo entregado como resultado de la investigación realizada, poder llegar a conclusiones que solo podrán ser evidenciadas una vez realizado el proceso en cuestión.

Por supuesto que la metodología comprenderá un universo en donde se tocarán temáticas profundamente educacionales, *pero siempre utilizando como material teórico de base la inspiración de una intencionalidad profundamente filosófica, que desde su análisis meticuloso sobre las características y limitaciones que reflejan las teorías de los autores más representativos de la modernidad intentara contemplar a la filosofía intercultural y el paradigma de la complejidad como alternativas viables y más enriquecedoras para la actividad intelectual en nuestro mundo actual que lo propuesto por una cosmovisión moderna*, ya que este mundo en razón de su permanente cambio requiere miradas amplias y significaciones que estén a la altura de los desafíos que nos impone la realidad imparable de nuestra contingencia global contemporánea, la cual ya no responde a nociones esencialistas y reduccionistas del conocimiento, del hombre y de la vida.

PRODUCTO ESPERADO

Lo que se busca desde esta tesis es lograr entregar datos concretos que avalen las propuestas didácticas que aquí se defienden, mediante lo que debe de la investigación educativa que es el punto concluyente de este trabajo de seminario de grado. Tal y como se señaló en los objetivos generales y específicos esta tesis está orientada a dar algunas pistas sobre una posibilidad cierta de articular y aplicar, con nuevos criterios paradigmáticos, las problemáticas de la educación y de la filosofía misma, dando cabida a una didáctica

fundamentada en categorías filosóficas que permitan la flexibilidad y la movilidad de las dinámicas del conocimiento humano en su manifestación fáctica y vital dentro del mundo profesional docente. Una vez establecidos los aportes que entregue la investigación y plan piloto a aplicar se espera que estas den cuenta de la factibilidad de nuevos procedimientos para la educación y su aplicación en las escuelas, y que este logro práctico sirva como dato válido para re-pensar nuevos enfoques y modelos paradigmáticos en lo referente a otras áreas del espíritu humano.

Dado que esta investigación es de naturaleza exploratoria es contraproducente que se intente intencionar una finalidad y un resultado establecido, ya que será el mismo ejercicio de la investigación lo que dará finalmente los resultados que constituirán lo más valioso de este trabajo universitario. Sin embargo, dados los fundamentos sólidos en los que se sostiene la necesidad de realizar esta investigación cabe el aventurarse a ciertas metas a conseguir intuidas desde la primera etapa de la conformación del proyecto de tesis, así como en la entrega de esta introducción de la misma. *Estas metas dicen relación a brindar un aporte sencillo, práctico, medible y concreto a la gigantesca tarea de comenzar a pensar el mundo educativo, así como al mundo filosófico y en general al modelo paradigmático de una manera distinta a como se ha visualizado hasta ahora, por lo menos en el contexto nacional.*

Sin duda alguna se asume desde esta tesis que estos aportes serán claramente escasos dada la inmensidad del horizonte que se nos presenta como posibilidad de un nuevo paradigma para la cultura y civilización occidental. Sería absurdo pensar que desde un trabajo como este, e incluso desde un conjunto de trabajos como este, se podría llegar a hacer una mínima parte de la tarea a la que todo profesional está llamado a aportar en estos comienzos del siglo XXI. Pero por esto mismo expuesto en último término no debemos restarle valor a cualquier tentativa que busque un espacio para el espíritu de la cultura intelectual que este comprometido con una sociedad más dialogante, menos absoluta en sus diferencias, más asumida en sus límites individuales, más comprometida con el crecimiento colectivo de la humanidad y más tolerante para con sus propios límites en lo referente a la orfandad y abandono en la insignificancia que toda mirada, por más profunda y elevada que esta sea, se ve enfrentada, inevitablemente y llena de vértigo, ante la inmensidad de lo infinito

eternamente frente a ella. Inmensidad que como un abismo proyectado hacia todas las direcciones inunda cada anhelo, cada término con su nuevo comienzo, y cada asombro.

PRIMERA PARTE

I

La intelectualidad contemporánea sobre la problemática de la educación

Para gran parte de la intelectualidad contemporánea dedicada a investigar la problemática de la educación esta debe ser comprendida como una disciplina activa en las dinámicas de creación del conocimiento humano. Esto indica que las instituciones educativas no se pueden conformar con ser simples reproductores de contenidos ya establecidos sino que, por el contrario, estas deben asumirse en su misión configuradora de una nueva realidad cultural y científica para la sociedad que la constituye. En relación a esto el pedagogo Paulo Freire comenta lo siguiente: *“enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción y construcción”*¹. De acuerdo a lo señalado es imperativo que se entre en los terrenos de la investigación dentro de las mismas comunidades educativas en todos los niveles, ya sean primarios, secundarios o superiores. La investigación se hace fundamental para toda institución educativa que pretenda estar a la altura de la misión que tiene que cumplir dentro de la sociedad contemporánea. Esta es la de ser un agente generador de nuevo conocimiento en todas las áreas del espíritu humano. Una escuela, o algún centro de formación técnica o una universidad deben su finalidad a la necesidad que le demanda la comunidad entera de ser generadoras, a través de sus estudiantes, de nuevas perspectivas que posibiliten la mutua constitución de un mundo social más integrativo, con mayores beneficios y en donde se permita una mayor participación en la construcción del destino de un país. La investigación por lo tanto debe ser un eje fundamental en cualquier establecimiento educativo ya que en su ejercicio se juega la veracidad y autenticidad de su misma existencia. De acuerdo a esto el mismo autor anteriormente citado nos señala:

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando.

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Siglo veintiuno de España editores, S.A. Madrid. España. 1997. Pág. 47.

Enseño porque busco, porque indague, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o enunciar la novedad.”².

Freire señala esto en una indagación sobre el carácter subjetivo e intersubjetivo del profesor. Este requiere para el docente tener una mente expuesta y abierta para hacer de manera constante la re significación sobre el propio conocimiento que posee y con esto abrir tanto intelectual como testimonialmente hacia sus estudiantes un mundo amplio de perspectivas para el espíritu.

Sin embargo, para la realización de esta tarea el profesor no puede ser un ente aislado en la comunidad educativa. Muy por el contrario, esta apertura de la visión solo es posible desde un trabajo interactivo con el cuerpo docente en pleno y con la comunidad educativa en su conjunto. De igual manera esta apertura no solamente puede ser ejercida en cuanto a conversaciones y reflexiones entre profesores acerca del área de la convivencia o la gestión. Es fundamental el debate sobre temas curriculares y disciplinarios, para que la tarea del conocimiento compartido y construido en conjunto pueda llegar a ser una realidad. Así la capacidad de investigación y de creatividad, la completa necesidad de reconstruir el trabajo pedagógico y didáctico es algo que no solamente puede ser pensado de manera unidimensional y singular para el profesor y su trabajo directo en el aula, sino por el contrario, debe ser ejercido en el dialogo entre la comunidad educativa en materias curriculares y académicas, o sea en materias de conocimiento. Humberto Maturana nos señala lo siguiente: *“La red de conversaciones que constituye a una institución específica las acciones de los miembros, y es tarea de estos el realizar a la institución que constituyen con sus acciones participando en las conversaciones que la definen y realizan”³* Esto indica la responsabilidad ineludible de los miembros de una comunidad educativa en la formación de la propia institución de la que no solamente forman parte sino que generan y regeneran constantemente en el devenir de su actividad investigativa y reflexiva. Esto requiere de actitud crítica y de la flexibilidad necesaria en las facultades académicas y profesionales de quienes constituyen a estas instituciones. La toma de consciencia de este

² Ibídem. Pág. 30.

³ MATURANA, Humberto. *El sentido de lo humano*. Ediciones pedagógicas chilenas, S.A. Filial Grupo Hachette. Santiago. Chile. 1992. Pág. 212.

punto es relevante ya que desde ahí se pueden ir entretejiendo las narrativas fundamentales, que son el marco de acción en el cual y desde el cual se manifiesta la profundidad del trabajo didáctico de un establecimiento. Sumado a lo señalado anteriormente Maturana agrega lo siguiente:

“Como los seres humanos somos seres multidimensionales y multiconversacionales, es decir, de hecho realizamos nuestro vivir participando simultanea o sucesivamente en muchas redes de conversaciones diferentes cuyas realizaciones se entrecruzan en nuestra corporalidad, el ser miembro de una institución es siempre un fenómeno abierto a alteraciones que surgen como resultado de tal entrecruzamiento.”⁴

De acuerdo a esto las dinámicas profesionales de los cuerpos docentes deben esperar y hasta ansiar las alteraciones que se debieran dar en un trabajo compartido de expansión de los límites del conocimiento a través de la educación. La tendencia a perpetuar verdades es un tipo de dogmatismo que poco tendría que ver con la educación entendida desde un análisis contemporáneo. Y esto en la asimilación transversal del espíritu que anima estas observaciones, que debe cruzar todos los niveles de la formación educacional de la comunidad. Así para Maturana la educación superior, por ejemplo, debe manifestar toda esta nueva concepción del aprendizaje y la enseñanza de manera madura y manifestar correlativamente una producción intelectual, profesional y testimonial abundante de nuevos saberes, habilidades y concepciones de mundo, útiles e inspiradoras para la sociedad entera. Para lograr esto la educación universitaria comprendida por Maturana debe estar fundamentada en el dialogo permanente y en la acción reflexiva de la comunidad universitaria en cuanto tal, como lo indica en la siguiente cita:

“La universidad, como toda institución, existe solo en las conversaciones que la constituyen, por esto, una institución que no satisface las condiciones anteriores a través de acciones y deseos de sus miembros y de los miembros de la comunidad en que se inserta,

⁴ Ibídem. Pág. 212

*no es una universidad. Esto es, la Universidad es Universidad solamente en la realización de las acciones e intenciones que la constituyen, y que acabo de enumerar.”*⁵

De esta manera la educación debe estar inserta profundamente en las contingencias de la comunidad de la que forma parte y por lo mismo debe entregar a esta de manera retroactiva todo el caudal que su capacidad intelectual pueda otorgar para beneficio de la sociedad. Pero esto no es posible en una comunidad o sociedad que no se instale en la incertidumbre de la era actual, intentando aferrarse a pilares de certeza que provienen de paradigmas que ya no logran dar cuenta de las problemáticas del mundo de hoy. La educación entendida desde la óptica contemporánea es una dimensión de reflexión crítica, investigación intelectual y científica, e indagación creativa teórica y estética que conlleva la más alta importancia en relación al aporte cultural que debe hacer a la sociedad. Este espacio de intercambio académico es fundamental para cualquier tipo de desarrollo científico o intelectual y aparece como la manifestación central de la convivencia espiritual de occidente. ***Y esto debe comenzar a accionarse y realizarse fundamentalmente en la formación primaria o básica en el contexto de la escuela.*** Sin esto es honestamente difícil que se pueda manifestar en la educación superior tal grado de intercambio de ideas y de perspectivas en pos de la mutua articulación de la cultura. De acuerdo a esto Ángel Pérez Gómez comenta lo siguiente:

*“El propósito didáctico primordial de la escuela educativa es crear en cada aula y en cada centro un espacio de vivencia de la cultura crítica, intelectual, que alimente y oriente los intercambios entre los actores escolares, no desarrollar procedimientos y rutinas para el aprendizaje academicista de dicha cultura.”*⁶

A lo que más adelante agrega:

“La enseñanza escolar no debe concebirse básicamente como un medio para conseguir el aprendizaje de las disciplinas científicas, expresadas en los productos de la investigación y

⁵ Ibídem. Pág. 218

⁶ PEREZ GOMEZ, Ángel. *Más allá del academicismo*. Servicio de publicaciones de la universidad de Málaga. Málaga. España. 2003. Pág. 79-80.

el conocimiento acumulado por la humanidad, sino el espacio y el tiempo donde se realiza y se vive la cultura más elaborada de la comunidad humana en sus diversas manifestaciones.”⁷

De esta forma es toda la educación la que está invitada a profundizar en una nueva visión paradigmática que dé cabida a una reflexividad científica e intelectual abierta al cambio y flexible ante las tentativas de condicionamiento y reduccionismo propias de la visión paradigmática moderna de occidente.

⁷ *Ibíd.* Pág. 97.

II

La posibilidad de desarrollo interdisciplinario se juega en lo curricular

Todo lo anteriormente señalado invita a una profundización crítica sobre el tema del currículum y la participación que debe tener la comunidad educativa de la escuela en su aplicación y reconfiguración didáctica.

El currículum como carta normativa y delimitativa acerca de los contenidos y disciplinas a enseñar en las escuelas debe cumplir con un entramado teórico que este inspirado y ejecutado intrínsecamente en los intercambios intersubjetivos e interdisciplinarios presentes de manera radical en toda la extraordinaria red que conforma lo que llamamos conocimiento humano. Si no se realiza de esta manera es muy poco factible demandar de cualquier escuela que se realicen ahí trabajos de reflexión crítica acerca de la enseñanza que esta imparte a los estudiantes, así como también es prácticamente una injusticia exigirle que fuera una generadora de alta producción de nuevos conocimientos científicos y perspectivas intelectuales de vanguardia. Si los profesores se basan en un marco curricular que no contempla los fenómenos de la complejidad presentes en el mundo contemporáneo, así como tampoco la base constitutiva de la inteligencia humana, estos (los profesores), por más que tengan toda la intención de generar un trabajo comunitario creativo y crítico sobre el quehacer de la escuela, siempre se verán condicionados y limitados en la realización de estas intenciones por la estreches de perspectivas a las que los obliga un marco curricular que no está inspirado en ese espíritu. En relación a este punto Ángel Pérez Gómez señala lo siguiente: *“El debate social y profesional sobre los contenidos del currículo, de la cultura que debe trabajarse en la escuela, así como la forma más relevante de trabajarlos desde la perspectiva del que aprende no ha hecho más que empezar”*.⁸ Este es el punto central que compete investigar en profundidad en lo relativo a la articulación de una escuela que aprende. Sin este debate social, cultural y profundamente académico no es posible configurar espacios educativos que cumplan con la visión contemporánea y que por lo

⁸ *Ibíd.* Pág. 83.

mismo puedan estar ajustados a los tiempos actuales y su vertiginosa contingencia. En una estructura curricular que se base en la estricta hiper-especialización de los saberes y de las disciplinas, desde un paradigma al mismo tiempo positivista y esencialista, es realmente improbable que se pueda llegar a los resultados deseados. Ángel Pérez Gómez realiza sobre este tema el siguiente diagnóstico:

“Por otra parte, la presentación habitual de los contenidos de las disciplinas del saber en fragmentos, lecciones ordenadas para su aprendizaje secuencial y formal dentro de libros de texto favorece un concepto del saber y de la realidad excesivamente ordenado, segmentado, inconexo y estable. Los estudios sobre libros de texto, la forma en que configuran el conocimiento y afectan a la enseñanza y al aprendizaje, muestran que los contenidos habitualmente reflejan y presentan una visión selectiva de la realidad social y proyectan una idea estática del saber, estimulan la memoria episódica y el dominio de hechos e informaciones aisladas en lugar de potenciar la construcción de conocimiento complejo.”⁹

De acuerdo a esta reflexión la excesiva especialización de los contenidos y disciplinas resulta altamente disfuncional a los requerimientos epistemológicos así como también prácticos de la vida contemporánea. La intersubjetividad e interculturalidad que conforman la trama psíquica de nuestro mundo debe ser comprendida en razón de lo que es lo más propio de su naturaleza; la interconexión de diversidades. Esta interconexión compleja es paralela en diferentes dimensiones de lo real, por lo que aislar el saber en contenidos y especialidades disciplinarias extrañas entre sí no solamente es perjudicial sino que también es erróneo. Las disciplinas como manifestaciones diversas de la inteligencia colectiva son expresiones que están profunda y fundamentalmente interconectadas con todo lo proveniente del desarrollo intelectual del espíritu humano. Una educación efectiva para nuestros días debe tomar en cuenta su devenir dentro de una articulación curricular que respete los aspectos interculturales, multiculturales, complejos y sistémicos en donde está

⁹ Ibídem. Pág. 81.

inmersa toda tentativa teórica y didáctica en nuestros tiempos. Sobre este punto Edgar Morin toca el corazón del problema y lo expone así:

“La supremacía de un conocimiento fragmentado según disciplinas impide, a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y, debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, complejidades y sus conjuntos.”¹⁰

A lo que después agrega:

“Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias reciprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.”¹¹

La articulación de un nuevo paradigma en las ciencias

Consecuentemente a esto notamos en diversas disciplinas intelectuales un significativo eco en resonancia con lo que Morin expone referente a la importancia de las redes de conexiones que configuran nuestra realidad, así como también el entramado complejo que se da en la vinculación íntima presente en la parte del todo y en el todo de la parte. Los análisis sociológicos de Niklas Luhmann correspondientes a la teoría de sistemas, así como lo elaborado también por Karl Pribram en el terreno de la neurociencia, donde se expone una teoría holográfica del cerebro, entregan una noción profundamente interconectada y holística sobre el saber humano y sus potencialidades. En la misma línea tenemos el trabajo del David Bohm en el terreno de la física teórica en donde también se plantea la posibilidad de un universo holográfico en el cual en cada parte está contenido el todo y viceversa¹². Los trabajos de Humberto Maturana (anteriormente citado) y Francisco Varela también

¹⁰ MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Paris. Francia. 1999. Pág. 2.

¹¹ *Ibidem*. Pág. 2.

¹² Para mayor información sobre estos autores revisar las obras *Introducción a la teoría de sistemas* (1996) de Niklas Luhmann, y *El paradigma holográfico* (1987) de Karl Pribram, David Bohm y otros.

entregan desde la biología perspectivas que dan una importancia decisiva a la interconexión sistémica activada por medio del lenguaje para la constitución integral de la vida social humana. De estos últimos dos autores, en su obra *El árbol del conocimiento*, se señala lo siguiente:

“Nos realizamos en un mutuo acoplamiento lingüístico, no porque el lenguaje nos permita decir lo que somos, sino porque somos en el lenguaje, en un continuo ser en los mundos lingüísticos y semánticos que traemos a la mano con otros. Nos encontramos a nosotros mismos en el acoplamiento, no como el origen de una referencia ni en referencia a un origen, sino como un modo de continua transformación en el devenir del mundo lingüístico que construimos con los otros seres humanos.”¹³

Todos estos antecedentes teóricos y académicos indican una perspectiva paradigmática que comprende a la inteligencia humana en su funcionalidad más relevante, la cual consiste en la interconexión que es capaz de hacer de contenidos diversos y de transformarlos, sistémica y conscientemente, en sistemas de significaciones constitutivos del mundo.

Tanto la función extraordinaria de la sinapsis que relaciona eléctricamente a cada neurona y permite el funcionamiento de todo el organismo humano, complejo por necesidad, así como las conexiones lingüísticas más complejas que se dan en la biología social del ser humano, como lo que acontece en los todos los entramados sistémicos, dicen relación directa con la teoría de la complejidad de Edgar Morin y con una visión que al fin es capaz de integrar a las realidades paralelas de la conciencia y de la percepción en un entramado donde se asume la presencia de lo universal en lo estrictamente específico y viceversa.

Esta realidad holográfica, llena de paralelismos, en donde todo está contenido en todo, se da de manera prácticamente explícita entre las disciplinas del conocer humano y es por esto que, en conjunto con todo lo señalado anteriormente, sea fundamental para la realización de una educación que permita reflejar fidedignamente este nuevo paradigma, que en los establecimientos educativos se permita un trabajo interdisciplinario sobre el currículum y

¹³MATURANA, Humberto. VARELA, Francisco. *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile. 2003. Pág. 155.

también, yendo más lejos aún, que en algún momento las escuelas, universidades y otros establecimientos del mismo orden puedan ser capaces de entregar propuestas curriculares innovadoras a una sociedad que necesita de tal nivel de movilidad del espíritu para su crecimiento pleno e integral.

Es por lo tanto en lo curricular en donde se juega toda la posibilidad de un trabajo interdisciplinario serio y efectivo. Morin sobre esto señala lo siguiente:

“tanto en el ser humano como en los demás seres vivos, hay presencia del todo al interior de las partes: cada célula contiene la totalidad del patrimonio genético de un organismo policelular; la sociedad como un todo está presente en el interior de cada individuo en su lenguaje, su saber, sus obligaciones, sus normas. Así mismo, como cada punto singular de un holograma contiene la totalidad de la información de lo que representa, cada célula singular, cada individuo singular, contiene de manera holográfica el todo del cual hace parte y que al mismo tiempo hace parte el.”¹⁴

Sobre este mismo punto Morin dice:

“Las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas....El conocimiento pertinente debe reconocer esta Multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones: se podría no solamente aislar una parte del todo sino las partes unas de otras; la dimensión económica, por ejemplo, está en Inter-retroacciones permanentes con todas las otras dimensiones humanas; es más, la economía conlleva en sí, de manera holográfica: necesidades, deseos, pasiones humanas, que sobrepasan los meros intereses económicos”.

15

¹⁴MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO 1999. Paris. Francia. Pág. 15

¹⁵ Ibídem. Pág. 15

Comprendido de esta manera, si queremos realizar verdadero trabajo interdisciplinario que de vida a una escuela inquieta, creativa, dialogante, reflexiva, profundamente crítica y epistemológicamente seria, debemos ser capaces de entender el trabajo interdisciplinario desde su raíz y no como una perspectiva marginal que es aplicada como una tentativa romántica y a la cual solamente se le da espacio en actividades fuera del currículum oficial. Debemos ser capaces de, para realizar educación de calidad, tener una perspectiva basada en la complejidad sobre el currículum y proponer iniciativas concretas para una aplicación auténticamente interdisciplinaria de este.

Lo Inter de la interdisciplinarietà es lo que verdaderamente importa. Esto quiere decir el reconocimiento de la conexión profunda que existe entre todo lo diverso y diferente. Lo que tienen en común todas las especificidades en cuanto tales. De algún modo se podría decir que el conjunto de las complejidades y diversidades específicas de cada disciplina están anudadas con el mismo hilo de la inteligencia colectiva que ha traducido a múltiples y diferentes aspectos la realidad espiritual humana. Este entramado holográfico, intersubjetivo, intercultural y multidimensional es también profundamente interdisciplinario y si se quiere hacer verdadera interdisciplinarietà es completamente necesario que esta se dé fidedignamente, ***de tal manera que se evidencie la presencia de cada asignatura en el interior de cada una de las demás.*** Por poner ejemplos ilustrativos podemos decir que es innegable la presencia en el lenguaje musical de las matemáticas, así como también están presentes las articulaciones lógicas que le dan sentido a tal o cual lenguaje estético. También es parte de la necesaria apreciación musical el conocer la evolución en el tiempo que ha tenido este lenguaje artístico y cuanto del contexto histórico ha sido determinante en este desarrollo. Tampoco podemos olvidar los aspectos que hacen que la música sea denominada un lenguaje propiamente dicho y con esto realizar los estudios correspondientes a la lingüística y a la sintaxis propias de cualquier forma de lenguaje, con lo que se empareja este estudio con la comprensión de los idiomas. Sería también innegable la presencia de la influencia cultural e histórica que sobre el desarrollo de la física y la química se ha ejercido. De gran valor sería notar las conexiones establecidas en la metafísica filosófica y cuanto de estas nociones abstractas están emparejadas con las operaciones algebraicas, también de naturaleza abstracta y posiblemente de igual nivel de formalidad. La presencia en la Biología y en la Química de intercambios matemáticos que

condicionan y determinan la vida molecular, celular y atómica es también de gran interés para un trabajo interdisciplinario.

El entramado de la mente colectiva en el conocimiento esta tan bien anudado que sin problema alguno podríamos aventurar que desde cada área específica se podría estudiar el conjunto entero de las demás restantes, sin por esto perjudicar en modo alguno el desarrollo integral, sino muy por el contrario, lograr que los estudiantes se vean encaminados a su vocación profesional desde muy temprana edad, y dentro del espíritu de esa vocación entregarles las vinculaciones innegable que existen entre ese espíritu y todo el sistema entrelazado que existe con las otras disciplinas del saber.

La problemática paradigmática en la educación actual

Sin embargo, a todas estas consideraciones perfectamente comprobables y ya comprobadas, un currículum basado plenamente en estas premisas sería prácticamente impensable desde el aparato ministerial oficial. Y esto se da debido a que se responde desde un paradigma muy distinto en materias educacionales. El currículum que manda, en la generalidad de los casos, tiene caracteres que atomizan a las disciplinas llevándolas a una innecesaria hiper especialización que segmenta la realidad y termina por aislar al investigador, además que termina por hacer de las instituciones educativas simples reproductores sociales de lo establecido como conocimiento estable. Edgar Morin reflexiona así sobre este punto: *“La inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista, rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fricciona los problemas, separa lo que está unido, unidimensionaliza lo multidimensional”*¹⁶ Esta forma reduccionista de ver la realidad y de hacer ciencia responde a un paradigma determinado que por supuesto es el que ha gobernado a occidente desde la modernidad. Morin sobre esto comenta:

“hasta mediados del siglo XX, la mayoría de las ciencias obedecían al principio de reducción que disminuye el conocimiento de un todo al conocimiento de sus partes, como si

¹⁶ *Ibíd.* Pág. 18

la organización de un todo no produjese cualidades o propiedades nuevas con relación a las partes consideradas aisladamente.”¹⁷

La creencia en el conocimiento acumulativo y necesariamente progresivo es propia también del paradigma moderno. El progreso basado en el optimismo de la creencia de una razón universal nos entrega también claras muestras de una tendencia esencialista que absolutiza las posibilidades de la realidad. Ese optimismo moderno monopoliza las posibilidades (ya que no asume la existencia de una amplia diversidad de racionalidades) y con esto desconoce de manera profunda las interconexiones representativas que constituyen el misterio de la vida que se tiende a llamar realidad. Sobre esto Morin reflexiona lo siguiente: *“Si la modernidad se define como fe incondicional en el progreso, en la técnica, en la ciencia, en el desarrollo económico, entonces esta modernidad está muerta.”¹⁸* Y esto, por supuesto, por el peso aplastante de la contingencia histórica que ha comprobado, sin desearlo, que la racionalidad por sí misma y el progreso de la técnica sin criterio de integración es una de las peores armas en contra de la humanidad misma.

Ahora bien, cuando notamos sistemas educativos que dan vida a escuelas, institutos y universidades en donde la investigación es la actividad central, en donde se produce y reproduce el conocimiento, en donde se dialoga la intelectualidad desde perspectivas amplias, en donde se realiza la interpretación hermenéutica de la realidad desde una intencionalidad abierta a la alteridad y a la reforma, al análisis y la corrección, vemos entonces un currículum que contempla la complejidad de la realidad humana actual. Por el contrario cuando vemos que existen dificultades tremendas en lograr resultados educativos significativos, cuando notamos que los estudiantes no reflejan un crecimiento integral de su personalidad, sino, muy por el contrario, reflejan carencias que el sistema no contempla, cuando notamos asignaturas completamente aisladas que generan relaciones interpersonales e interprofesionales insuficientes, estamos ante una visión curricular basada en un paradigma que no da cuenta de las necesidades del mundo actual. Es en este punto en

¹⁷ *Ibíd.* Pág. 18

¹⁸ *Ibíd.* Pág. 33

donde debemos re-pensar acerca del paradigma que rige la estructura curricular en nuestro país Chile, y ver claramente de que naturaleza y a que visión paradigmática responde.

III

Marco curricular nacional

Teniendo en cuenta lo señalado en el capítulo anterior podemos identificar a la interdisciplinariedad como la condición natural en la que se manifiestan las diferentes dimensiones del conocimiento humano dentro de un entramado complejo, intersubjetivo, de saberes complementarios. Esto se puede enunciar gracias a la presencia significativa de factores disciplinarios diversos en cada una de las disciplinas específicas, lo que conlleva a motivar la investigación disciplinaria tomando en cuenta de manera radical que el todo está presente en cada parte simultáneamente. Esto significa que cada disciplina contiene todo el conjunto de las otras, y con esto la posibilidad de acercarse al estudio en profundidad de una dimensión específica del saber debiera asegurar a la larga el desarrollo integral por necesidad, y no generar conocimiento fragmentado ni aislado. Si esto último ocurre es debido a una excesiva especialización del saber humano, producto de una intencionalidad fundamentalmente moderna, que intenta aislar a todo fenómeno de cualquier conexión existente que este tenga con algo que no sea suficientemente la cosa en sí de su específica esencia ontológica. Lamentablemente para esa visión paradigmática, tal realidad esencial no existe sin su aparición en el escenario de la existencia y del mundo, que esta intrínsecamente en interconexión compleja entre diversidades complejas. La educación por lo tanto no puede darse en el terreno de la creencia esencialista ni en la hiper especialización, ya que desde estas no se crearan los conectores indispensables para la toma de conciencia del mundo, ni para cualquier tipo de aprendizaje significativo en los estudiantes. Aprendizaje que necesita conectar a la realidad y no segmentarla artificialmente, para poder realizarse. La educación en la era contemporánea exige ser compleja y asumirse desde la realidad interdisciplinaria que la conforma de manera constitutiva y fundamental.

Tomando en cuenta esto debemos analizar en qué medida esta visión paradigmática está presente en el actual marco curricular nacional y ver en qué medida de acuerdo a esta información se puede llegar a hacer cualquier tipo de intervención educativa que permita profundizar el trabajo interdisciplinario.

Para realizar un trabajo serio sobre la problemática curricular es necesario estudiar cada una de las disposiciones y concepciones teóricas que toman en cuenta la aplicación del currículum tanto en la educación regular y las bases curriculares de la educación básica junto con sus especializaciones disciplinarias, así como también lo comprendido dentro de la formación general para la educación básica y media en los objetivos mínimos obligatorios. Todo esto con la prioridad de investigar sobre los componentes interdisciplinarios concretos que están contemplados dentro del marco curricular y para saber en qué medida este marco está impregnado, verdaderamente, de un paradigma consciente de las complejidades epistemológicas existentes en todo trabajo educativo.

Bases Curriculares para Educación Básica

Posibilidades que entrega el sistema para la innovación curricular en las escuelas

El capítulo introductorio de las bases curriculares para la enseñanza básica de luces bastante clarificadoras acerca de las directrices paradigmáticas que guían internamente la estructura y articulación de tal proyecto educativo, y nos muestra un avance significativo sobre cuál es el rol que tiene la interdisciplinariedad dentro de dicho marco.

Entre las principales innovaciones que se presentan en el contexto de los antecedentes de las bases se declara lo siguiente:

“5- Cambio de nomenclatura para señalar la organización de las materias escolares. Se homologa de acuerdo a la terminología utilizada en la Ley General de Educación, reemplazando “sectores de aprendizaje” por “asignaturas”, en concordancia con los avances de la actualización de 2009 que separa los anteriores sectores (“Comprensión del medio natural y social”; “Educación artística”) y los denomina acorde a las disciplinas y áreas del saber que los conforman. Esto no obsta a que se busque integración entre

distintas dimensiones del saber. Las Bases Curriculares fueron diseñadas considerando múltiples oportunidades de integración entre las asignaturas del ciclo básico.”¹⁹

Ya desde esta innovación curricular se ve el avance hacia la especialización en términos de prioridad teórica, salvaguardando sin embargo la oportunidad y posibilidad que dentro de las alternativas que el marco curricular contempla se pueda llegar a planificar la integración de asignaturas distintas. Veremos a medida que se profundiza en este análisis sobre el marco curricular nacional que esta innovación manifiesta un claro ejemplo a escala de cómo se trabaja en cuanto a prioridades y también de qué manera se entiende la importancia de la interdisciplinariedad, la cual aparece y está presente como alternativa de lo señalado obligatoriamente. Esto significa que el marco curricular refleja una inquietud hacia las condiciones complejas del conocimiento que evidencian claramente una consciencia sobre el tema. Sin embargo las problemáticas de la interdisciplinariedad, la complejidad del mundo y el resto de las innovaciones que se puedan realizar tomando en cuenta este escenario contemporáneo son siempre vistas dentro de las posibilidades alternativas que se puedan llegar a realizar en cada establecimiento de acuerdo al enfoque pedagógico que esta **elija**, y más bien, **pueda** entregar en su proyecto educativo. Sobre esto el marco curricular es bastante explícito al señalar que:

“se reconoce que esta base curricular admite ser complementada; por ende, se entrega a los establecimientos educacionales la libertad de expresar su diversidad, construyendo, a partir de ella, sus propuestas propias de acuerdo a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo.”²⁰

De acuerdo a esta declaración es necesario indicar que la conexión entre las disciplinas es vista como algo enriquecedor del propio sistema y que este la contempla explícitamente al dejar un porcentaje de horas a la innovación dentro de las escuelas para dicha función. Sobre esto, en las bases se señala:

¹⁹ MINISTERIO DE EDUCACION. *Bases curriculares 2012 Educación Básica*. Santiago de Chile. 2012 Pág. 5

²⁰ *Ibíd.* Pág. 5

“Se les garantiza, además, el tiempo necesario para ejercer esta libertad, por cuanto los objetivos planteados en las Bases no utilizan la totalidad del tiempo escolar. De esta forma, se reafirma el valor de la pluralidad y la flexibilidad de opciones curriculares, y de los proyectos educativos definidos por los propios establecimientos.”²¹

A lo que después añade:

“La ley establece, además, que estas Bases deben asegurar una proporción equivalente al 30% del tiempo de trabajo escolar de libre disposición para los establecimientos que operen en el régimen de jornada escolar completa. De este modo, se garantiza la libertad de los establecimientos para trabajar con programas propios y desarrollar proyectos educativos diversos si así lo prefieren. El conjunto de Objetivos de Aprendizaje establecido para cada curso asegura a todos los estudiantes una experiencia educativa de calidad y, a la vez, evita utilizar la totalidad del tiempo escolar, según lo estipula la ley.”²²

Es innegable por lo tanto que el tema de la complementación del currículum mediante la investigación educativa realizada en las escuelas está contemplado en el marco, el cual le entrega un margen temporal de acción y explicita la voluntad de integrar medidas creativas que le dan mayor diversidad al país en materias de opciones educativas. Esto está en efecto en el corazón del modelo que intenta asegurar una oferta educativa que permita que las familias puedan elegir en un espectro amplio de opciones la educación que más se acerque a los ideales y principios que se busca desarrollar.

Imposibilidad fáctica de realización de innovaciones curriculares en las escuelas

El problema de esto no va por lo tanto en la inexistencia o en la inconsciencia negligente de las autoridades educativas en relación a la necesidad de innovación que requiere el trabajo de las comunidades educativas en el país. El problema se encuentra en realidad en que las

²¹ Ibídem. Pág. 5

²² Ibídem. Pág. 6

contingencias reales de los establecimientos educativos nacionales lamentablemente están muy lejos, en muchos casos, de alcanzar a realizar los objetivos obligatorios mínimos, por lo que el 30% de horas para realizar investigación dentro de las comunidades educativas resulta algo absolutamente irreal.

Sin embargo, más importante que este impedimento técnico, que muchas veces se da debido a la imposibilidad de cumplir con las exigencias administrativas que se le añade al trabajo profesional del docente, es la verdadera voluntad prioritaria que se manifiesta en cómo ve el currículum la interdisciplinariedad como visión paradigmática. Anteriormente se señalaba que lo interdisciplinario debe contemplar no solamente la relación entre asignaturas específicas, sino la presencia fundamental del universo entero de disciplinas diversas dentro de cualquier asignatura en particular. *Esto quiere decir el todo, con su diversidad inmensa, presente en toda parte.* Si la interdisciplinariedad es entendida así cada asignatura debería tener contemplada dentro de su misma área de acción y dentro de sus actividades más específicas su interconexión fundacional con todo lo demás del cuerpo de asignaturas que conforman el currículum. Este corazón de la problemática presente en el marco curricular nacional en materia de interdisciplinariedad se analizara en mayor profundidad cuando veamos cómo se entiende a través del currículum las diferentes disciplinas específicas. Sin embargo es importante comenzar a aclarar desde ya cual es el principal foco crítico de este análisis ya que así se puede comprender mejor la dimensión que tiene en su justa medida la presencia y olvido de la visión compleja en las directrices de la educación nacional.

¿Qué se entiende como desarrollo integral e interdisciplinariedad desde el currículum?

Estas bases, como se ha señalado, integran posibilidades de investigación y trabajo didáctico colectivo complementario a las líneas generales del currículum por parte de las escuelas y, como también se ha señalado anteriormente, este es uno de sus ejes fundamentales para el cumplimiento de sus objetivos y compromisos constitucionales. Otro ejemplo de esto es la siguiente declaración:

“La organización en asignaturas se considera un recurso para favorecer la organización escolar, pero no implica un límite para integrar diversas áreas con fines pedagógicos. La integración interdisciplinaria favorece la comprensión profunda y la aplicación de los conocimientos. Se define asignatura como el conjunto de saberes, experiencias y habilidades relacionados con una o varias disciplinas determinadas o con un aspecto del desarrollo del niño, que han sido agrupados y secuenciados en el contexto del currículum escolar con el fin de organizar y promoverlos aprendizajes correspondientes.”²³

A lo que se suma lo siguiente:

“Al momento de elaborar los planes y los programas de estudio, los establecimientos pueden optar por descomponer las asignaturas en unidades de aprendizaje menores (talleres y otras) que, en conjunto, aborden la totalidad de los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura; también pueden integrar asignaturas en actividades o en proyectos más amplios que aborden los aprendizajes de más de una asignatura, o pueden mantener la misma categorización de Asignaturas definidos en el marco curricular.”²⁴

Así el trabajo interdisciplinario se manifiesta dentro de las posibilidades a las que pueden acceder los proyectos educativos que estén interesados en dicha actividad. Esto para garantizar la diversidad en la oferta educativa a la cual acceder, en una sociedad de libre mercado.

Otro punto de suma importancia tanto para los objetivos de esta tesis así como también dentro de lo señalado por el marco curricular es lo referente a la formación integral de la persona. El currículum señala:

“Art. 19. La educación básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos,

²³ *Ibídem.* Pág. 14

²⁴ *Ibídem.* Pág. 14

habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que los permiten continuar el proceso educativo formal.”²⁵

En cuanto a esto, a la formación integral, el currículum también expresa consciencia sobre la necesidad de asumir que este desarrollo solamente se puede dar dentro de unas dinámicas flexibles dadas las condiciones de permanente incertidumbre y de vertiginosos cambios que se dan en el mundo contemporáneo tanto en materias científicas como también a nivel social y tecnológico. En lo relativo a esto el currículum señala:

“El rápido ritmo de cambio en el conocimiento y el aumento del acceso a la información requieren que el currículum asigne importancia al desarrollo de capacidades necesarias para que los jóvenes puedan desenvolverse en la sociedad del siglo XXI. El presente documento sienta las bases para que los estudiantes aprendan a buscar, seleccionar, estructurar y evaluar información, y comiencen a aplicar un pensamiento crítico y una actitud evaluativa, reflexiva y analítica frente a la profusión de información.”²⁶

Sin embargo, y de acuerdo a lo descrito de forma detallada anteriormente, si este desarrollo integral no contempla la Multidimensionalidad de la complejidad contemporánea dentro de una comprensión del currículum que tenga como su eje central la asimilación de interdisciplinariedad intrínseca en cada saber, por más que la intencionalidad sea favorable a un desarrollo flexible y que pueda estar a la altura de los desafíos y cambios de la sociedad actual, no es posible llegar al cumplimiento de estos deseos ya que no se está asumiendo de manera estructural, ni estratégica, ni didáctica, ni filosófica, ni educativamente el problema desde su raíz. Tal como se ha señalado anteriormente acerca de la visión que sostiene la mayoría de los expertos en materias educativas en la actualidad, así como de manera especial el paradigma de la complejidad de Edgar Morin, el trabajo interdisciplinario es un eje central en la asimilación filosófica de la realidad contemporánea, y es una dimensión central también en la actividad educativa en toda su magnitud fáctica. Y

²⁵ Ibídem. Pág. 4

²⁶ Ibídem. Pág. 9

esto se debe llevar a cabo comprendiendo la naturaleza interconectada de tal realidad. Asimilando no solamente la relación simpática entre unidades interconectadas sino asumiendo mucho más profundamente la presencia fundamental de toda diferencia en lo intersubjetivo de toda especificidad. Esto quiere decir *el Inter de lo interdisciplinario*. El todo presente de manera específica en cada parte. La presencia de todas las asignaturas en el interior de una sola asignatura. La presencia del conjunto entero de lo disciplinar en cada una de las disciplinas específicas.

Si no se tiene consciencia de esto el desarrollo interdisciplinario quedara en la práctica aislado y servirá solamente como una tendencia a aglutinar ciertos contenidos de asignaturas compatibles en actividades y talleres que solo están un paso por encima de una actividad extra programática.

En relación a este problema en particular, que tiene que ver con la falta de utilidad de los conocimientos entregados a los estudiantes en los talleres que contempla la Jornada Escolar Completa (JEC), un estudio avalado por el propio ministerio de educación actual nos refiere lo siguiente respecto de lo percibido en diversas encuestas a apoderados acerca de esta problemática. El documento señala:

“Pese a que el problema del control y el disciplinamiento cala profundo en el discurso de los entrevistados, la función de la escuela no sólo se limita –para los apoderados- a la de reformatorio. Finalmente, los padres critican que la escuela sea una guardería: se demanda un sentido educativo en la extensión de jornada; sentido que actualmente no es percibido en la JEC.”²⁷

A lo que más adelante se añade:

“La expectativa que surge de estos cuestionamientos apunta a liberar tiempo en los hijos, no necesariamente como reducción de la JEC, sino como tiempo libre en los hogares.

²⁷MINISTERIO DE EDUCACION. *Informe de estudio de investigación cualitativa: La percepción de los apoderados sobre los desafíos de la educación*. Santiago de Chile, Diciembre 2010. Pág. 9

También se encuentra el hacer más relevantes las actividades contempladas en la ampliación de jornada.”²⁸

Por supuesto, estos indicadores oficializados desde el mismo ministerio dan cuenta de la inconformidad generalizada por parte de padres y apoderados en lo relativo a la relevancia de lo entregado en los colegios en materias estrictamente curriculares, así como también formativas, para con los estudiantes, en el contexto de la JEC.

Se debe tener conciencia que la JEC es una modalidad fundamental en como el sistema entiende la posibilidad de innovación y el tiempo disponible para esta. De acuerdo a lo indicado en la encuesta, la falta de relevancia, y por lo tanto la consecuente pérdida de tiempo y energías que esto significa, en todos los niveles, tanto para la escuela, así como también para los estudiantes, se podrían solucionar si se comprendiera un marco curricular que contemplara de manera más profunda el enfoque interdisciplinario que se propone en esta tesis como uno de los elementos centrales para la articulación de una educación contemporánea a la altura de lo que demandan los tiempos en que vivimos. Y esto quiere decir no dejarlo como alternativa al margen de dicho marco. Alternativa que, dadas las contingencias sociales, administrativas y pedagógicas a las que se enfrentan muchos establecimientos, no son posibles de tomar.

Si no se comprende la aplicación de lo interdisciplinario desde su raíz profunda cometemos el riesgo de interpretar el desarrollo integral de manera demasiado superficial, y lograr en el mejor de los casos acumulación de contenidos diversos, pero no interconectados. Acumulación que en muchos casos no llega a ser significativa y que solo conforma un conjunto de conocimientos de utilidad de corto plazo y que finalmente se hunde en las oscuridades de la inutilidad práctica. De manera lamentable mucho de esto es lo que podemos constatar de la planificación de la jornada escolar completa (JEC) con talleres y otro tipo de actividades que intentan lograr esta integralidad fraccionando los intereses en un conjunto no interconectado verdaderamente y que lleva a un desorden en la dirección de la mirada vocacional de los estudiantes. La interdisciplinariedad debe ser comprendida como una condición profunda, y no como un intento que se realiza a ciegas que acumula

²⁸Ibídem. Pág. 6

información, pero que no configura contextos creativos de investigación y producción de conocimiento significativo.

Análisis sobre cada asignatura

Ejemplo directo de esto es como son entendidas las asignaturas en su dimensión específica. Desde el análisis de las asignaturas de educación básica, las cuales constituyen teóricamente el enfoque fundamental del curriculum total, se puede constatar, en la mayoría de los casos, que por específico se entiende a algo aislado, encerrado, e inconexo con el universo del cual forma parte.

Lenguaje

La importantísima asignatura de *Lenguaje*, por poner el primer ejemplo, contempla la *lectura*, la *conciencia fonológica y decodificación*, la *fluidez lectora*, el *vocabulario*, la *motivación hacia la lectura*, las *estrategias de comprensión lectora*, la *escritura libre y guiada*, la *escritura como proceso*, el *manejo de la lengua*, la *comunicación oral*, la *comprensión*, la *interacción*, la *expresión oral*, el *uso de Tics*, y las *actitudes* a desarrollar referentes al tema, y en ninguna de estas áreas temáticas y de contenidos, y en ningún nivel o curso en el que se impartan y se busque desarrollarlas estas se contemplan desde la conexión fundamental que intrínsecamente les liga de manera inevitable y sistémica con otro orden de saberes disciplinarios. Por supuesto se entiende que no se puede exigir nociones interdisciplinarias demasiado abstractas en la formación básica inicial. Sin embargo la nula existencia de aplicación de didácticas integradoras de los saberes es alarmante no tanto en el sentido práctico, sino en la intencionalidad que las instituye desde un paradigma específico. Es comprensible que en el aprendizaje inicial de la lectura este no se vincule con otro proceso lingüístico ya que por la dificultad e importancia que este requiere de parte de profesores y estudiantes se piensa necesario focalizar la atención solamente en las técnicas a aplicar. Sin embargo, debemos preguntarnos si no es acaso en esta etapa del desarrollo humano en donde con mayor facilidad se adquiere el manejo de lenguas diversas. En opinión de lingüistas de todos los idiomas, estos están de acuerdo en

que es precisamente en esta etapa de la vida en donde la multifuncionalidad del aprendizaje de las lenguas se da con mayor facilidad. Más aun, estos señalan que es en esta etapa del desarrollo cuando se pueden *adquirir* diversas lenguas de manera completamente natural y sin la dificultad que necesariamente se da cuando en etapas posteriores del desarrollo se necesita *aprender*, primero a traducir su funcionamiento lingüístico entero hacia otra entramado intelectual o lengua, para después llegar a pensar efectivamente en los contextos de habla de aquel nuevo idioma aprendido. ¿Por qué no aprovechar esta condición natural para relacionar esta habilidad de interconexión lingüística con posibilidades interdisciplinarias básicas que estén apropiadamente ajustadas para el aprendizaje en esa temprana edad de acuerdo con un proceso y disposición didáctica efectiva? Los colegios bilingües potencian sin tener mucha consciencia de ello estas posibilidades, pero aun es difícil encontrar proyectos educativos que sean capaces de expandir estas técnicas al desarrollo interdisciplinario en su conjunto, ya que este es, en estricto rigor, el área de intercambio de lenguajes epistemológicos distintos y diversos.

Es cierto que el conjunto de actividades pedagógicas que se dan en el marco de los contenidos a enseñar en cada año son posibles de interpretar y re-significar de manera interdisciplinaria intentando hacer que los textos que se aprendan a leer, o que se interpreten en la comprensión de lectura tengan temáticas que aborden contenidos de otras especialidades. En efecto es en esta posibilidad en donde se basa la iniciativa de realizar una tentativa de aplicación de la interdisciplinaria dentro del sistema imperante. No obstante es necesario dejar en claro que ***esta posibilidad podría ser central en la misma estructura de la enseñanza del lenguaje, y no una opción alternativa a tal constitución sistémica del currículum.*** De todas maneras se comprende que en una primera instancia del desarrollo básico de los conocimientos y las aptitudes es necesario orientar el aprendizaje de manera específica, ***pero nunca aislada.*** Lo que significa que esta visión del currículum nacional en lo referente a dar alternativas para el desarrollo investigativo en el terreno interdisciplinario parece ser precisa para la primera parte del engranaje académico de la educación básica, siempre y cuando en vez de ser solo una alternativa más a optar, sea una dimensión integrada dentro de la obligatoriedad del mismo sistema. Es bastante evidente que un currículum que da como espacio de alternativa la posibilidad de desarrollo interdisciplinario no contempla este mismo desarrollo en lo central y en los fundamentos de

su paradigma curricular. De ser de otra forma los aspectos obligatorios de tal sistema serían enfocados directamente desde la interdisciplinariedad y la complejidad, y la especialización de las actividades y asignaturas inconexas serían vistas como alternativas al propio modelo. La realidad indica que el currículum nacional está orientado a la inversa de este último ejemplo. Y en el caso de la asignatura de lenguaje queda de manifiesto.

La posibilidad de reorientar el contenido, el mismo indicado en los planes y programas hacia la vinculación de estos con otras disciplinas debe estar contemplado de manera un tanto más directa, abierta a la creatividad de los diversos cuerpos docentes, pero orientando esa creatividad en esa dirección paradigmática, ya que si no puede ocurrir la dispersión en las que se instala mucho de nuestros actuales problemas didácticos.

Matemática

En el caso de la asignatura de *Matemática* es muy interesante analizar lo referido en la introducción de sus bases curriculares. En estas se hace clara descripción de la matemática en el desarrollo de diferentes facultades cognitivas para la comprensión intelectual en diferentes contextos temáticos y epistemológicos. Esto quiere decir para la interpretación de diferentes saberes. En referencia a esto el currículum señala:

“El propósito formativo de esta asignatura es enriquecer la comprensión de la realidad, facilitar la selección de estrategias para resolver problemas y contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y autónomo en todos los estudiantes, sean cuales sean sus opciones de vida y de estudios al final de la experiencia escolar. La matemática proporciona herramientas conceptuales para analizar la información cuantitativa presente en noticias, opiniones, publicidad y diversos textos, aportando al desarrollo de las capacidades de comunicación, razonamiento y abstracción e impulsando el desarrollo del pensamiento intuitivo y la reflexión sistemática.”²⁹

A lo que posteriormente se añade: *“La matemática es en sí misma un aspecto importante de la cultura humana: es una disciplina cuya construcción empírica e inductiva surge de la*

²⁹ MINEDUC. *Bases curriculares Matemática educación básica*. Santiago de Chile. 2012. Pág. 1

*necesidad y el deseo de responder y resolver situaciones provenientes de los más variados ámbitos.”*³⁰ De acuerdo a esto notamos la plena consciencia que existe sobre las capacidades diversas que el aprendizaje de la matemática proporciona para el intelecto humano en desarrollo. Sin duda alguna con esto se está asegurando que el desarrollo de la matemática conlleva necesariamente una interconexión interdisciplinaria profunda en sus mismos fundamentos específicos, ya que de no ser así sería imposible pensar que desarrollando una disciplina esta proporcionara por sí misma el desarrollo de las demás. Además de esto último la matemática también es comprendida dentro de su vinculación evidente en otras áreas del saber. En relación a esto el currículum es aún más explícito: *“Es una herramienta imprescindible en las ciencias naturales, la tecnología, la medicina y las ciencias sociales, entre otras.”*³¹ De esta forma se entiende positivamente que la matemática está vinculada estrechamente con otras disciplinas, por lo cual pensar en una vinculación pedagógica desde una didáctica interdisciplinaria es algo extraordinariamente pertinente y factible en todos los planos.

Ahora bien, el currículum nacional en lo referente al estudio de la matemática nos indica que esta debe ser aprendida de manera específica y que con esto se asegura el desarrollo mental para la posibilidad de comprender otras disciplinas, proceso que prácticamente se daría por añadidura. El problema de este enfoque es que no contempla una dimensión importante de la interdisciplinaria que tiene relación con la naturaleza compleja de esta. ***La complejidad comprende tanto lo interconectado así como lo multidimensional.*** En relación a esto último la interdisciplinaria se da dentro de un marco en donde no solamente es posible que existan conexiones estructurales que de una disciplina permitan el desarrollo del pensamiento abstracto y reflexivo propio del lenguaje científico y que con esto se abran las puertas de manera inmediata al aprendizaje de otras disciplinas, sino que también la interdisciplinaria se da en las conexiones evidentes y que son una herramienta didáctica invaluable para hacer de esta conectividad estructural un proceso plenamente consciente y no automático. La didáctica debe favorecer esta toma de conciencia

³⁰ *Ibíd.* Pág. 1

³¹ *Ibíd.* Pág. 1

desde la más temprana edad y esto es de alguna manera asumido en parte por el currículum cuando asegura que:

“Los estudiantes de todas las edades necesitan dar sentido a los contenidos matemáticos que aprenden, para que puedan construir su propio significado de la matemática. Especialmente en los primeros niveles, esto se logra de mejor manera cuando los estudiantes exploran y trabajan primero manipulando una variedad de materiales concretos y didácticos. La formación de conceptos abstractos comienza a partir de las experiencias y acciones concretas con objetos.”³²

Si se entiende que para el desarrollo de la actividad abstracta es necesario partir de ejemplos y de actividades didácticas materiales esto quiere decir que la didáctica tiene como función traducir y re-significar procesos mentales brindados por la experiencia y llevarlos a procesos de abstracción del pensamiento. Esto evidentemente es muy Kantiano, pero lamentablemente insuficiente desde el punto de vista del paradigma de la complejidad. No solamente se necesita la re significación desde actividades en la experiencia hacia la estructuración del conocimiento formal, sino que es necesario y absolutamente factible que como contenido de la experiencia se utilicen(para la instrumentalización didáctica) contextos disciplinares propios de otros saberes que de igual manera puedan servir como ejemplo para un desarrollo del pensamiento abstracto. La experiencia contemporánea no solamente dispone de objetos materiales tangibles sino que está lleno de virtualidad que los niños aprenden desde la más temprana infancia. Desde esa misma plataforma se puede hacer una re significación válida, así como también desde el aprendizaje empírico de las habilidades musicales, habilidades artísticas plásticas y muchas otras facultades hacia las que la mente infantil está mucho más dispuesta a comprender que una mente adulta ya estructurada. Se pueden utilizar diversos instrumentos provenientes de diferentes contextos disciplinarios para la enseñanza de la matemática. Y esta conclusión se desprende de lo asumido precisamente desde el marco curricular acerca de la disciplina de la matemática. En efecto puede ser de gran utilidad y eficiencia que la matemática se enseñe desde herramientas didácticas que la relacionen con contextos, contenidos y objetos de otras

³² Ibídem. Pág. 2

asignaturas ya que el contenido del lenguaje matemático en cuanto a la simbología que le es propia puede ser perfectamente traducido desde un lenguaje didáctico más práctico y concreto por lo entregado por otras disciplinas del conocimiento humano, más cercanas a modelos de referencia visuales más inteligibles para los niños.

Así, se expresa dentro de la introducción por parte de las bases curriculares sobre la asignatura de la matemática que existe un grado importante de conciencia sobre la conexión que tiene la asignatura con otras disciplinas y hace hincapié precisamente en este punto acerca de la importancia de la matemática en el desarrollo del conocimiento humano. Pero el problema es que al aplicar el conocimiento específico de la matemática en los procesos de enseñanza esta no está verdaderamente vinculada en cuanto a contenidos con otras áreas del currículum. Por lo menos no de manera explícita. Lo cual es un avance en comparación de otras asignaturas, pero es aún insuficiente para las dinámicas propuestas.

Si bien es cierto ver como muchas de las áreas a aplicar dan posibilidad concreta de utilizar material y contextos que permitan el trabajo interdisciplinario, se requiere de mayor presencia de contenidos interdisciplinarios en el mismo lenguaje didáctico a aplicar en cuanto a lo específico del desarrollo matemático en los jóvenes, para que se logre apreciar en una magnitud importante cuan bella es la disciplina en cuestión. Lamentablemente, y muy alejada de los alcances integradores que la matemática ofrece para el conocimiento y el desarrollo humano, esta es vista por muchos estudiantes en formación como una actividad de un tipo de lenguaje simbólico tan intrincado y específico, así como difícil y formal que no alcanzan a apreciar la utilidad ni la belleza de tal manifestación intelectual, y menos la relación que esta pueda tener con ámbitos del arte, la filosofía y el propio desarrollo de la historia humana.

Entre las habilidades a desarrollar en la *resolución de problemas* se da el contexto propicio para entrelazar conscientemente ámbitos interdisciplinarios básicos. Así, en la habilidad de *modelar* también ocurre lo mismo. Lo mismo es válido para la capacidad de *representación*. Esto es válido para cualquier año de enseñanza básica. ***Se requiere aplicar la creatividad investigativa para ampliar la percepción en la aceptación de la matemática como***

disciplina fundamental en el desarrollo interdisciplinario, ya que más allá de la formación didáctica insuficiente que se ha aplicado desde la escuela tradicional en estos ámbitos, la asignatura en su propia naturaleza contempla todas las herramientas para el desarrollo interdisciplinario desde ella misma.

Es sumamente positivo que la asignatura de matemática permita la posibilidad de traducir todo su programa básico hacia el trabajo interdisciplinario. La clave estaría, para profundizar en una visión más compleja, en la pronunciación oficial que evidencia una orientación basada en tal paradigma. Pero por supuesto esa no es la finalidad de esta tesis sino, entre otras cosas, evidenciar cuan cerca o lejos está el actual modelo nacional de educación en materias curriculares del paradigma de la complejidad contemporáneo.

Lo evidenciado en el análisis de la asignatura de matemática es distinto a lo evidenciado acerca de la asignatura de lenguaje. Evento sumamente paradójico ya que la matemática se debiera incluir dentro del lenguaje por ser una manifestación simbólica y formal de éste.

Al finalizar este breve análisis sobre el currículum nacional veremos que las contradicciones entre los enfoques curriculares de las diferentes asignaturas responden a que en el marco curricular, así como en la época, existe una tensión entre la presencia de componentes básicos del paradigma moderno y otros componentes que tienen mucho más que ver con el paradigma de la complejidad.

Ciencias Naturales

En lo relativo a las bases curriculares de la formación básica, con bastante probabilidad de acierto, se podría decir que no existe alguna asignatura en donde se grafique en sí misma la contradicción paradójica de estar inserta y configurada dentro de un área diversa de especialidades que la conforman en su constitución sistémica y al mismo tiempo que caiga de manera más radical en la híper especialización y especificidad científicista que la de *Ciencias Naturales*. Estas comprenden Biología, Química, Física, Botánica, Geología, y

Astronomía como ejes fundamentales. Por supuesto en la etapa básica se hace una generalización comprendida en lo que llamamos Ciencias Naturales.

Esta asignatura intenta desarrollar en los estudiantes nociones epistemológicas claves para el estudio y conocimiento de las ciencias. ¿Desde qué óptica paradigmática? Clara y positivamente moderna. En efecto la idea es que ellos (los estudiantes) interioricen las nociones mentales de hipótesis, inferencias, explicaciones, y conclusiones. Evidentemente todo esto trae consigo una visión de las ciencias que tiene que ver, en términos académico avanzados, más con tipos de investigaciones cuantitativas que cualitativas, más empírico formales que hermenéuticas, más positivistas en su filosofía intrínseca que fenomenológicas. Esto ya que se ve en las Ciencias Naturales la posibilidad de comprender el mundo que nos rodea en cuanto conjunto de fenómenos físicos a investigar positivamente. En relación a esto la siguiente cita:

*“En esta, se presupone que existen fenómenos en el entorno susceptibles de ser estudiados mediante diversas metodologías, que están consensuadas y que son sometidas a similares estándares en todo el mundo. El estudio de dichos fenómenos implica un proceso de razonamiento lógico, que incluye hipótesis, inferencias, explicaciones y conclusiones basadas en las evidencias registradas.”*³³

Esto no quita que se asuman ciertas nociones provenientes de los análisis epistemológicos de Kuhn que declaran las mutaciones revolucionarias a las que está expuesta la ciencia en cuanto tal, lo que permite que ciertos paradigmas establecidos cambien y se refuten de manera radical, para dar nacimiento a nuevos paradigmas validados. En lo relativo a esto las bases señalan:

“Estos saberes se insertan en el vasto cuerpo de conocimiento que han acumulado las Ciencias Naturales a lo largo de su historia y, a su vez, se construyen en un determinado contexto cultural, social y político. En este sentido, el conocimiento científico es, por

³³ MINEDUC. *Bases curriculares Ciencias Naturales. Educación básica.* Santiago de Chile. 2012. Pág. 1

definición, dinámico, mutable y transitorio, pues siempre está la posibilidad de que, en el futuro, nuevas explicaciones refuten a las que hoy damos por ciertas”³⁴

Sin embargo, lo que estas bases no asumen en este punto es que precisamente la metodología anteriormente citada, que estudia los fenómenos desde ciertas etapas y procesos establecidos de forma moderna, es lo que corresponde a un paradigma preciso, con lo cual una revolución verdadera en el ámbito de las ciencias da a entender que es esta misma metodología la que debe ser radicalmente reemplaza por otra, cosa que este marco no hace en modo alguno en relación con el estudio de las ciencias naturales. Se asume que no se le pueden aplicar los mismos criterios de las ciencias del espíritu a las ciencias de la naturaleza. Pero ¿esto es o tiene que ser necesariamente así? ¿O acaso la fenomenología al instalarse en los fenómenos de la percepción, en las dinámicas de la consciencia, en la corporeidad y el psiquismo de todo lo comprendido como fenómeno físico, así como el materialismo presente en todo fenómeno de consciencia no abre el terreno para comprender de manera integrada los campos de las ciencias formales, empírico formales y hermenéuticas del lenguaje humano?

Las bases de Ciencias Naturales no presentan mayores posibilidades de interdisciplinariedad en prácticamente ninguna de las áreas ni en las habilidades que intenta desarrollar. Esta disciplina está comprendida desde un paradigma claramente moderno, lo que ocurre con la mayoría de las ciencias según los Biólogos Humberto Maturana y Francisco Varela respectivamente.

Si se profundiza en la biología como una ciencia de la vida y de lo vivo se debe ir necesariamente a terrenos investigativos más peligrosos, pero infinitamente más interesantes.

Así también lo interpreta Mario Quintanilla Gatica, académico de la facultad de educación de la PUC, en un artículo publicado ya en el año 2006 sobre los desafíos de una nueva cultura docente y ciudadana, en el aprendizaje de las ciencias. El expone:

“En este ámbito de una “nueva cultura docente de la educación científica” habría que decir que la transferencia de conocimiento en el aula debería superar las opciones

³⁴Ibídem. Pág. 1

reduccionistas y dogmáticas de los modelos de formación inicial y continua del profesorado y del aprendizaje de las Ciencias Naturales para promover el desarrollo de competencias y habilidades cognitivo-lingüísticas en los estudiantes facilitando la integración cultural, el desarrollo del pensamiento creador y de unos ciudadanos comprometidos con el complejo tejido social y el dinámico engranaje del crecimiento económico, así como la promoción y consolidación de los valores democráticos en nuestros países (Quintanilla, M. y otros, 2006)”³⁵.

A lo que más adelante agrega:

“Este es un modelo tradicional de enseñanza de las Ciencias Naturales que favorece una postura más bien reproductiva y simple del conocimiento científico, pero que no enseña a pensar ni a comprender los fenómenos del mundo real basándose en modelos teóricos, y que aún permanece arraigada culturalmente en la mayoría de nuestras escuelas e instituciones”³⁶.

Se requiere en cambio una visión científica que integre diversas aéreas que son constitutivas y fundamentales en el escenario de la vida.

De todas formas, de acuerdo a lo señalado en la última cita referida a las bases del marco curricular sobre las ciencias naturales, queda de manifiesto que estas y su desarrollo epistemológico han estado siempre insertas en un contexto social, económico, político e intelectual determinado. Sin embargo, si se asumiera auténticamente este punto, se deberían también constatar las conexiones inevitables que se dan entre los contenidos de asignaturas como historia, geografía y sociedad, así como también ciertos componentes del ámbito filosófico con la asignatura de Ciencias Naturales. Invaluable sería también una toma de consciencia sobre la conexión profunda que debe existir entre el estudio de la naturaleza con las manifestaciones de representación estética y artística de la misma, cosa que no está ni siquiera cerca de estar presente en las bases en cuestión.

³⁵ QUINTANILLA GATICA, Mario. *“Didactología y formación docente. El caso de la educación científica frente a los desafíos de una nueva cultura docente y ciudadana”*. Revista de investigación en educación. N^o 3. Págs. 71-94. Santiago de Chile. 2006. Departamento de Didáctica. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Pág. 2

³⁶ *Ibidem*. Pág. 4

Historia, geografía y sociedad

Pocas asignaturas podrían tener más que ver con lo interdisciplinario y lo complejo y su desarrollo en el devenir de lo humano que Historia, Geografía y Sociedad. Comprendida esta como el conjunto de saberes básicos provenientes del mundo de la sociología, demografía, economía y ciencias políticas, esta asignatura, compleja por naturaleza y definición no comprende de manera profunda la interdisciplinariedad de su constitución fundamental, dentro de las bases nacionales. Todas las disciplinas humanas se desarrollaron en el marco inmenso de la historia. Todos estos avances, retrocesos, desarrollos y frutos del movimiento del espíritu estuvieron intrínsecamente relacionados con el contexto del hábitat en donde surgieron, todas manifestaciones de alguna visión política inevitablemente presente y movilizadoras de mitos, certezas e incertidumbres, ya sean religiosas o científicas. Más importante que esto parece ser el hecho de que ningún devenir histórico podría haberse dado sin el devenir y desarrollo paulatino, periódico, cíclico o evolutivo de cada una de estas ciencias, artes o cualquier otro tipo de actividad del espíritu humano, en forma particular así como también dentro del entramado que conforma la cultura de una época. Por lo que en la Historia se da la vida de toda disciplina en particular, así como la vida de lo disciplinario en su conjunto, y también esta misma, la historia, está conformada y articulada por todas aquellas manifestaciones del espíritu.

Sin embargo, muy poco de una visión holística y compleja está presente en la habilidades que pretende proporcionar el modelo curricular referente al estudio de la Historia y la Sociedad. Nuevamente es necesario hacer notar con la mayor claridad posible que la complejidad no se puede llegar a aplicar de manera absoluta desde las instancias básicas de la enseñanza. Lo que aquí se está analizando, y producto de este análisis se está poniendo bajo disposición crítica, es el hecho de que no existe en la asignatura de historia una aproximación didáctica que permita traducir y contextualizar el entramado complejo de la interdisciplinariedad a la educación básica con lo que esta impone como lenguaje educativo. Didáctica tiene que ver con la re significación, y en relación a los puntos tratados en esta tesis es importante que la didáctica sea aplicable desde las concepciones intelectuales avanzadas en el ámbito de la investigación filosófica y científica a las contingencias educacionales presentes en todos los niveles. Y este trabajo didáctico es responsabilidad del

trabajo interdisciplinario en las escuelas, pero en relación al enfoque curricular que el marco nacional inevitablemente condiciona. La tarea creativa del trabajo didáctico es posible de llevar a cabo dada la relativa flexibilidad del sistema Chileno, pero no en términos profundos y de significación formativa importante si no se tiene una visión crítica de cómo hacer del currículo nacional, producto de la reflexión crítica de toda la sociedad, un espacio teórico que verdaderamente contemple la complejidad y la interdisciplinariedad como configuración central del saber en cuanto tal.

Si bien es posible evidenciar dentro de las actividades generales a realizar en la asignatura de Historia alguna referencia a la creación de dibujos representativos de realidades geográficas y espaciales, esto parece ser completamente insuficiente dado el potencial enorme que en materia de interdisciplinariedad y complejidad la asignatura podría entregar.

Inglés (idiomas)

La enseñanza de idiomas extranjeros, en el caso de la obligatoriedad de la enseñanza básica, es también un escenario importante de posibilidad de trabajo en pos de nociones y disposiciones intelectuales abiertas a la complejidad del mundo actual. En efecto este es un escenario muy propicio para acercamientos interculturales profundos, vitales en nuestros tiempos. El currículum lo asume de la siguiente forma en lo referente a las actitudes a potenciar en los estudiantes: “*Demostrar curiosidad e interés por conocer tanto su propia realidad como otras realidades y culturas, valorando lo propio y ampliando su conocimiento de mundo.*”³⁷ Ahora bien, es bastante claro que el uso obligatorio exclusivo del inglés como herramienta para todos los niveles, y el aprendizaje de la lengua autóctona indígena exigida solamente en los colegios en donde estudian personas de tal descendencia manifiesta una visión que está interesada en la asimilación de solo una de las culturas diversas existentes entre un abanico enorme de otras realidades, de las cuales, en la mayoría de los casos, no se dice ni enseña prácticamente nada. ***Interculturalidad quiere decir apertura hacia la alteridad.*** Es innegable la importancia del desarrollo de la lengua inglesa y la asimilación de su cultura dada la contingencia actual en donde la globalización ha

³⁷MINEDUC. *Bases curriculares Ingles. Educación básica.* Santiago de Chile. 2012. Pág. 8

impuesto un verdadero monopolio en cuanto a la implantación de una cultura hegemónica por sobre las otras. Sin embargo, lo intercultural tiene una raíz y una finalidad muy distinta. Tiene la finalidad de lograr abordar de manera científica y etnográfica un dialogo entre las culturas que se dé en instancias de respeto y de la asimilación consciente del misterio valido que cada cultura representa para otra.

En relación a lo estrictamente interdisciplinario el manejo de cualquier lengua, como ya ha sido manifestado anteriormente en el caso de la asignatura de lenguaje, es en efecto mejor trabajarla de manera simultánea con otros lenguajes o lenguas.

El marco curricular Chileno permite el desarrollo de colegios bilingües que son capaces de realizar esta tarea con cierto grado de éxito comprobable en algunos casos. Y este éxito es mayor por el hecho de verse condicionados a traspasar, resignificar y traducir no solamente algunos criterios gramaticales a una lengua diversa sino, por sobre todo lo demás, por tener que traspasar el conjunto de los conocimientos disciplinarios a la lengua extranjera en cuestión. El ejemplo realizado de esta posibilidad es una señal clara acerca de la factibilidad del aprendiste interdisciplinario.

Conclusión sobre las bases

A modo de conclusión las bases curriculares nos muestran como las concepciones del paradigma de la complejidad en algunos casos están presentes, en lo relativo al trabajo sobre algunas disciplinas, y plenamente ausentes en otras. También ocurre el caso de asignaturas que comparten visiones paradigmáticas divergentes en su misma composición específica. Esta contradicción presente en las bases no es de extrañar, ya que estas están realizadas desde criterios que por un lado provienen de la tradición pedagógica moderna, y por otro lado no pueden ignorar la voz autorizada de la mayoría de los autores en pedagogía, filosofía y epistemología del mundo contemporáneo que en lo medular concuerdan en la necesidad de comprender la educación desde una mirada intersubjetiva, multidimensional, multicultural, intercultural, y compleja.

Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media

Llegando al punto de tener que analizar los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios entramos en el corazón de la problemática. Las bases anteriormente estudiadas se fundamentan necesariamente dentro del enfoque acerca de lo que se estructura y articula de acuerdo a las nociones prioritarias en materia de visión educativa. Por lo que, de lo que estamos tratando en esta investigación es acerca de la visión paradigmática que rige el marco curricular nacional. Por supuesto que dentro de lo anteriormente señalado en varias oportunidades este marco contempla un espacio para la creación de variantes al sistema curricular obligatorio. Sin duda esta alternativa permite en ciertos casos elaborar planes curriculares autónomos y que den mayor cobertura a la interdisciplinariedad en la elaboración pedagógica y didáctica de la escuela. De todas maneras, de acuerdo a lo que será señalado a continuación se verá con claridad cuál es el enfoque preferente en lo que contempla el cumplimiento obligatorio del 70% del tiempo a realizar dichas indicaciones imperativas. No es por querer comenzar a manejar estadísticas cuantitativas, en efecto hacerlo con un dato tan simple y obvio sería contraproducente con la seriedad de esta investigación y sería una verdadera falta de respeto para con lo que es la investigación educativa en cuanto tal, pero es claro que cuando se determina el cumplimiento de un 70% para una visión paradigmática específica, el otro 30% debe ser considerado como algo menos prioritario para la visión teórica de quienes imponen tal criterio porcentual. Esto quiere decir que de acuerdo a las exigencias obligatorias en cuanto a objetivos y en cuanto a la naturaleza de la orientación que se le da al escenario de lo considerado como transversal en los terrenos del avance cognitivo e integral del desarrollo educativo humano es claro constatar que siendo todos estos puntos tratados, interpretados y exigidos en la estructura de un paradigma determinado resulta profundamente difícil elaborar alternativas que cumplan con esta obligatoriedad y que al mismo tiempo respondan a la apertura de un paradigma filosófico muy diferente.

En relación a lo señalado anteriormente el currículum comprende la educación básica como el conjunto de saberes generales que los jóvenes deben aprender. La enseñanza media es vista como el escenario educativo pertinente y encargado de la especialización de las

perspectivas en virtud de encaminar al estudiante a su vocación profesional. Resulta que este objetivo, dentro de la visión intelectual señalada desde los primeros capítulos es contraproducente con una mirada de especialización de los saberes y disciplinas sin interconexión verdadera entre ellas. El marco curricular señala: *“La orientación genérica del conjunto de la experiencia educativa, que se define como Formación General, es que ella sea relevante para la vida integral de alumnos y alumnas, con independencia de sus opciones de egreso.”*³⁸ A lo que después añade:

*“En el caso de la educación media se considera, además, el carácter diferenciado que debe tener una proporción importante de esta experiencia formativa, la que debe ser relevante tanto para la formación de la persona y del ciudadano como para la prosecución de estudios superiores y el desempeño en actividades laborales”*³⁹

De esta manera, si vemos la distribución de las asignaturas así como la filosofía que hay detrás de esta y de la especialización que se busca alcanzar en las instancias superiores, ***notamos que tal especialización no nace de una profundización acerca de en qué niveles y particularidades una disciplina se conecta e interactúa con las otras, siendo esta la mayor razón de su singularidad***, sino que por el contrario, tal y como ocurre con la visión de la ciencia moderna el saber se va especializando de tal manera que se vuelve atomizado en un lenguaje tan propio que no es posible establecer puentes auténticos que demuestren un verdadero desarrollo integral en la expresión vivida de las existencias de aquellos profesionales que las imparten y las desarrollan. Con esto la pretensión fundamental que la carta constitutiva señala como principal en materia educativa, que es ***el desarrollo integral de la persona para consigo misma así como para con la sociedad, no se logra acumulando mucha información diversa sin interconexión asumida***. Tampoco se obtiene profundizando en un tipo de lenguaje, terminología, y filosofía cada vez más ajeno a la comunicación entre los componentes diversos que configuran al conocimiento.

Es mayoritariamente asumido que los estudiantes deben encaminarse hacia su opción vocacional de manera lo más decidida posible ya en los primeros años de su enseñanza

³⁸ MINISTERIO DE EDUCACION. *Curriculum: Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*. Santiago de Chile. Actualización 2009. Pág. 2

³⁹ *Ibidem*. Pág. 2

media. El problema está en que este fin y objetivo verdaderamente fundamental no se consigue estudiando aisladamente los conocimientos específicos, sino muy por el contrario, ***se obtiene asimilando lo específico de su elección profesional en relación a como esta área del saber se vincula con las otras y como a través de esto obtiene su especificidad.*** Además de esto es importante señalar que la mejor manera de poder encaminarse hacia una profesión es hacerlo lo antes posible. Paralelamente, la mejor manera de realizar un desarrollo integral de las capacidades humanas es situarse en un área determinada del conocimiento que por sí misma contenga información y enseñanza sobre el resto de los saberes de la ciencia, el arte y la filosofía. Esto quiere decir que dentro de las humanidades, para quien quisiera tomar ese camino se debiera aprender todo lo relacionado con el resto de los saberes pero en virtud de cómo esos otros saberes entran en relación con lo específico del área humanista, y no de manera acumulativa pero no integrada con la red de conocimientos humanos. Esta es la manera auténtica de realizar lo integral y de cumplir con un desarrollo holístico. El resto se encamina por lo general hacia una confusión de perspectivas dada la cantidad de saberes a los cuales responder, pero que se presentan de manera inconexa, por causa de un esencialismo infructuoso.

Hay que recordar bien algo sobre lo que significa el aprendizaje y la inteligencia humana. Debemos recordar que estos trabajan en dinámicas de relación. En esto no solamente consiste el aprendizaje sino también la memoria. Esto está implícito en algunas aceptaciones escritas en las bases sobre la importancia del aprendizaje de la asignatura de lenguaje, así como también y de manera más clara en lo señalado acerca de la asignatura de la matemática, en donde se deja en claro la importancia para el desarrollo de las habilidades y facultades intelectuales más altas la capacidad de conectar contenidos diversos dentro del lenguaje simbólico que los entrelaza en operaciones específicas.

En efecto, se insiste en los mismo, ***lo específico de algo se da en cómo sus componentes diversos se relacionan entre sí, siendo estos componentes diversos los mismos que en otros sistemas (saberes y disciplinas), organizados de manera diferente, dan nacimiento a nuevas especificidades auténticas.***

Entre los objetivos a lograr con la especialización entendida en el currículo este señala lo siguiente:

“Desde la óptica del desarrollo personal, el ámbito de la Formación Diferenciada se basa en la necesidad de atender las aptitudes e intereses personales y las disposiciones vocacionales de alumnos y alumnas, armonizando sus decisiones individuales, con requerimientos de la cultura nacional y del desarrollo productivo, social y ciudadano del país.”⁴⁰

Para que efectivamente esto se pueda lograr, y las universidades no tengan que gastar recursos y tiempo de estudio en programas de nivelación que se debieran haber realizado en la enseñanza media, la especialización debe ser comprendida de manera holística, y se debe encaminar al estudiante lo antes posible a la realización de sus habilidades en el marco de un área específica del saber, comprendiendo que el estudio de esa área le brindara sin problema alguna nociones y características epistemológicas y de contenidos de todas las demás disciplinas, pero enfocadas en el área que le es pertinente y al cual llama su capacidad, inclinación natural y vocación.

Esto en relación a los objetivos fundamentales y a los contenidos mínimos obligatorios, en donde están comprendidos los objetivos fundamentales verticales que dicen relación a lo específico de cada asignatura en todos los niveles de la educación escolar.

Transversalidad valórica, pero no disciplinaria

En relación al importante asunto de los objetivos fundamentales transversales notamos, desde un comienzo en la lectura y análisis, que están orientados fundamentalmente en la formación valórica. Esto por supuesto que no es negativo, solo que nuevamente parece *insuficiente*. La transversalidad entendida desde un programa curricular basado en la asimilación del paradigma de la complejidad debe asumirse también en el entramado disciplinario y su interconexión, esto es en el trabajo interdisciplinario. Y de esto los objetivos transversales no dicen mucho en el currículum nacional.

⁴⁰ Ibídem. Pág. 11

En relación a la formación valórica estos tratan principalmente de los ejes de *crecimiento y autoafirmación personal*, el *desarrollo del pensamiento* (no del pensamiento complejo precisamente, esto quiere decir necesariamente intersubjetivo, intercultural e interdisciplinario) la *formación ética, la persona y su entorno*, y el *manejo de tecnología de información y comunicación*. Estos ejes deben estar presentes en toda la formación en todas las disciplinas.

Se comprende que por lo tanto lo transversal, en relación al sistema, dice relación a la formación valórica, pero no al entramado interdisciplinario, que paradójicamente es fundamental para la articulación de una formación valórica verdaderamente dialogante, consciente y respetuosa de la complejidad de las vinculaciones entretejidas en el mundo intersubjetivo del que formamos parte.

IV

Conclusión Primera Parte

La naturaleza paradigmática del Currículum Nacional Chileno

De acuerdo a lo examinado hasta ahora es posible inferir algunos aspectos relevantes del modelo paradigmático que rige lo medular del espíritu del currículum nacional.

En primer lugar es importante señalar que *este paradigma no es puramente moderno, y por supuesto no llega a ser medianamente complejo*. Es un currículum que mantiene fundamentos claves de la mentalidad y visión propios de la modernidad, pero que también considera la importancia de ciertas nociones contemporáneas que no pueden dejar de estar presentes como un espacio de alternativa para los programas a realizar por cada colegio específico. La mayor problemática de esto se encuentra en que tenemos un tipo de currículum que intenta brindar diversidad de modelos educativos como alternativa a un tipo de modelo que en su estructura básica es de corte moderno, por lo tanto fundamentalmente *reduccionista*. Por esta misma causa el espacio para esta alternativa es verdaderamente mínimo si se considera que esta debe darse en las horas que también competen al trabajo administrativo que todo establecimiento debe cumplir de acuerdo, también, al mismo modelo curricular. Esta es la causa de porque en la mayoría de los colegios municipales en Chile solo se pueda cumplir de manera bastante ineficiente con los objetivos mínimos obligatorios, sin tener mayor oportunidad de poder innovar en lo más mínimo en alternativas didácticas ni visiones creativas sobre cómo educar y sobre que educar. Así, la situación de la educación no privatizada en Chile no permite que existan muchos establecimientos que puedan lograr mínimamente los estándares que la visión contemporánea de la educación señala como indispensables.

La educación privada, por otra parte, en muchos casos si logra dar con proyectos educativos que son una alternativa al modelo establecido. Pero esto claramente genera una segregación social inevitable, con toda la desigualdad que esto significa para la distribución de oportunidades en una sociedad. En lo relativo a este punto es relevante lo señalado en el siguiente trabajo para magister realizado en el año 2006. Vemos en estas observaciones que, lamentablemente, no ha cambiado mucho la situación de desigualdad social referentes al

modelo educativo, y que, de acuerdo al parámetro que develan las continuas manifestaciones sociales de protesta contra este modelo que se han producido en Chile en los últimos cinco años, estas condiciones desiguales parecieran haberse profundizado aún más. El trabajo señala lo siguiente: *“Los avances mostrados en el sistema educacional chileno, son lentos y las diferencias cada vez se hacen más notorias entre los factores de dependencia (público y privado), siendo un factor preponderante el nivel socioeconómico de la familia”*⁴¹ Junto a esto después se señala: *“La desigualdad y la falta de equidad se hacen más notorias en la sociedad chilena y se ha producido un estancamiento de los resultados, la educación pública no está siendo un elemento o herramienta para la superación de la pobreza.”*⁴² A lo que se agrega: *“Los aprendizajes de los estudiantes parecen no mejorar en lo sustantivo (simce estancado), al mismo tiempo que el aprendizaje de los sectores más desposeídos, siguen siendo significativamente menores.”*⁴³ De acuerdo a esta investigación, y en concordancia con lo anteriormente señalado en las encuestas que el propio ministerio reconoce en lo relativo a las críticas que caen inevitablemente sobre la estructura paradigmática de la reforma y su aplicación en el modelo de la JEC, se puede establecer que la reforma en cuanto tal no ha cumplido con lo que se propuso lograr y la raíz de este incumplimiento es, de acuerdo a lo señalado en esta tesis, por no corresponder a un paradigma adecuado a las contingencias de vida de la sociedad contemporánea en lo relativo a su extraordinaria complejidad e interconexión profunda. Así lo asume también el trabajo para magíster de educación citado anteriormente cuando declara: *“Los resultados alcanzados con la reforma, implican variables que tienen relación con el diseño estructural de nuestra sociedad y que no fueron previstos en su aplicación.”*⁴⁴ Análisis que en lo fundamental esta investigación concuerda plenamente.

Avanzando aún más en el análisis se puede constatar que en materias estrictamente curriculares no son demasiados casos los colegios privados que si pueden llegar a ofrecer un proyecto educativo más creativo e innovador que el que abarca el cumplimiento de los

⁴¹ARIAS GONZALEZ, María Isabel. REYES MERCADO, Johanna Solange. SAUNERO ALVAREZ, Jorge Orlando. *Reforma educacional chilena.* (Trabajo de Magister en Educación) Universidad de San Felipe. San Felipe Chile. 2006. Pág. 2

⁴² Ibídem. Pág. 2

⁴³ Ibídem. Pág. 2

⁴⁴ Ibídem. Pág. 2

objetivos mínimos. Son raros los colegios que verdaderamente entreguen una gran producción de trabajo interdisciplinario y que esto sea un aporte real en cuanto a didáctica, pedagogía, e innovaciones científicas se refiere. En la mayoría de los colegios que logran cierto nivel de innovación estos proyectos se basan en la formación bilingüe, o en la aplicación de algún tipo de pedagogía de vanguardia que se ajusta a concepciones como las áreas de aprendizaje, en donde los niños voluntariamente se acercan hacia tal o cual área de interés en donde impartan una disciplina determinada (colegios con metodología Montessori o Waldorf, por ejemplo). Pero esto no dice mucho de interdisciplinariedad, tal y como esta se entiende desde la teoría de la complejidad. La formación integral se articula con equipos de trabajo en donde científicamente se avance en la conformación de saberes, y esto parece estar aún lejos de poder cumplirse en Chile. Incluso en los casos más vanguardistas el trabajo interdisciplinario aun no llega a ser verdaderamente realizable.

De acuerdo a lo investigado en esta tesis una de las posibles razones de esto sea que el espíritu del currículum no está fundamentalmente inspirado en el paradigma de la complejidad, sino por el contrario, es aun fundamentalmente moderno. Ahora bien, esta modernidad no significa, sin embargo, que no sea una *modernidad tardía*, que contemple otras formas distintas como alternativa a su visión particular de concepción del mundo. La modernidad presente en el marco curricular nacional responde a una visión que pretende adaptarse a la contingencia educativa y social en donde está inmersa la educación, a través de aperturas y reformas presentes en el marco mismo que tienen como objetivo dejar cierto margen de oportunidad a un trabajo creativo en cuanto a la didáctica. En efecto, aquí está la mayor riqueza de la estructuración curricular nacional. Es en la posibilidad de esta riqueza en lo que se afirma la confianza de esta tesis para enunciar la conformación de una didáctica interdisciplinaria aplicable como alternativa para el actual marco curricular.

Se entiende, desde este marco, que se pueden hacer aportes y avances didácticos, pedagógicos y teóricos, pero por supuesto también se asume que *el marco no contempla una superación total de su visión paradigmática fundamental*. Si no fuera así, dentro del currículum se daría, más que la invitación a realizar alternativas pedagógicas creativas, una referencia directa a la interdisciplinariedad presente de manera central en la conformación estructural del mismo currículum.

Ahora bien, en lo relativo a esto, se asume que llegar directamente a la conformación de un currículum propiamente complejo no es lo que se propone en esta tesis y no es algo que se pueda dar con la conformación de ninguna tesis de manera aislada. Un marco curricular nacional debe responder al trabajo teórico, creativo, académico de generaciones completas de un país. Por lo tanto, lo que en esta tesis se propone solo es cubrir el espacio de la alternativa que el mismo marco curricular entrega. Y se busca hacer a través de una propuesta didáctica contemporánea, basada en la posibilidad del trabajo interdisciplinario y basada en las teorías del paradigma de la complejidad de Edgar Morin así como también de la filosofía intercultural.

La idea es mostrar como el funcionamiento institucional tiene las capacidades para ingresar teóricamente en una visión holográfica y compleja de la educación y con esto comenzar a perfilar la factibilidad que en un futuro no muy lejano podamos estructurar como sociedad una normativa curricular que efectivamente se inspire en un paradigma auténtica y fundamentalmente complejo. Así, tal tentativa significa la intervención dentro de una realidad que efectivamente en el mismo marco curricular esta asumida, pero de manera insuficiente. Esto en razón de tener aun como eje central la visión esencialista del paradigma propio de la modernidad.

La escuela, en la mayoría de sus casos en Chile, está atada de manos en materia de investigación educativa. El mismo docente se encuentra en muchos casos limitado a ser un reproductor de contenidos. A ser un eficiente funcionario administrativo de su propio trabajo, y a cumplir con una o dos actividades colectivas en el colegio que se comprenden como actividades extra programáticas y que muchas veces no están remuneradas. Algunos profesores son capaces de hacer todo lo anterior con buena disposición y aplicando toda la creatividad que sus energías le permiten para el trabajo en el colegio y el trabajo no contemplado en las horas remuneradas que debe dedicar en su hogar para planificar, revisar pruebas, etc., etc., etc. Esta realidad, por supuesto, le deja un margen verdaderamente escaso, casi nulo, a la comunidad educativa, a un cuerpo docente y menos al trabajo individual del profesor, para innovar en cuanto a educación se refiere.

Efectivamente, la alternativa de un enfoque educativo que verdaderamente cumpla con la noción pedagógica de la interdisciplinariedad, dada las exigencias administrativas a cumplir, y dado el escaso margen que ya se contaba para hacer innovación, en comparación a lo

estipulado obligatoriamente desde el ministerio, se hace prácticamente imposible de realizar.

Aún más importante que esto es el enfoque que sistémicamente se pide aplicar en cuanto a la visión paradigmática que rige al mismo currículum. El análisis de esto muestra una visión en donde la educación integral se comprende y se logra en cuanto a desarrollo personal a través del aprendizaje específico de cada disciplina, que en suma da como resultado, en el mejor de los casos, que el estudiante sepa mucho de cada una de esas asignaturas, comprendidas estas de forma aislada. Ahora bien, y en vistas al desarrollo integral, una pregunta pertinente podría ser: ¿Esto logra la consciencia de la intersubjetividad presente en el entramado del conocimiento humano? La respuesta es: No. Ya que por más que se pueda estudiar el conjunto de muchas disciplinas de forma aislada, y comprender que el estudio de una disciplina abre los procesos mentales para el estudio de muchos aspectos de las otras, si no se hace de esta relación algo auténticamente asumido e identificable para los estudiantes, lo que se consigue es el aprendizaje de un conjunto de contenidos diversos, encajonados en diferentes y específicas disciplinas, que en su conjunto solo abrieron posibilidades de interconexión cognitiva, *pero que no la realizaron de manera fáctica ni consciente*. Y esto es en efecto una copia a escala de lo que ocurre en la misma constitución del marco curricular, el cual *entrega posibilidades, pero no permite que estas se realicen*. Por supuesto lo que evidenciamos con esto es una intencionalidad que no se asume de manera auténtica en una dirección real, sino que se asume tal vez de forma retórica, pero que resulta inaplicable para la conformación de una sociedad equitativa en cuanto a la oportunidad de lograr realizar una educación de calidad para todos los chilenos.

Una segunda pregunta pertinente sería: ¿El modelo logra el desarrollo integral de los individuos más allá de la conciencia que se tenga de la interdisciplinariedad de las asignaturas? La respuesta nuevamente resulta negativa. Las razones son parecidas a las primeras pero conllevan un análisis más profundo. El desconocer la relación y los procesos de intercambio de facultades que se producen con el aprendizaje de las diversas asignaturas da como resultado necesariamente una especialización de las áreas de interés que no conecta contenidos sino que orienta a la voluntad del estudiante hacia el aprendizaje profundo de alguna área del saber, y el aprendizaje superficial de mucho contenido

inconexo y aislado. Si no se contempla desde la raíz medular en el estudio de una asignatura la presencia de todo lo alterno, todo lo complementario a esa misma asignatura, que son los demás saberes disciplinarios, no se podrá jamás saber en qué consiste la especificidad de la misma disciplina estudiada, así como tampoco se podrá acceder a una formación integral verdadera, ya que existirá siempre la tendencia a caer en la híper especialización y se dispersara el interés del estudiante ofreciendo a la larga información inútil. De acuerdo a esto es relevante lo que comunica Ángel Pérez Gómez sobre esta problemática en la realidad Española. El autor señala:

*“Por otra parte, y así se pone de manifiesto en numerosos estudios e informes (COLEMAN, OECD, PISA, CIDE, DELORS, EURIDICE, GIMENO), la escuela contemporánea, útil en las tareas de clasificación y selección de los más aptos, y de exclusión, sumisión y aceptación de los menos favorecidos, mantiene un alto grado de fracaso escolar, en torno al 30% en nuestro país, establecido por la no consecución de sus propios objetivos y parámetros (la adquisición de los contenidos de la cultura académica) y un altísimo nivel de fracaso si el referente de medida es la adquisición de habilidades, actitudes, y conductas adecuadas y útiles para comprender la complejidad de la realidad actual y definir una actuación sobre la misma”*⁴⁵

Las consecuencias de todo lo señalado anteriormente son alarmantes, fundamentalmente en relación a la utilidad de lo enseñado y medianamente aprendido en el sistema. Sobre esto el autor nos clarifica el panorama educativo así: *“El aprendizaje escolar es costoso, poco útil y efímero; se adquiere para pasar los exámenes. Cuesta mucho aprender y muy poco olvidar.”*⁴⁶ A lo que después añade: *“La vida escolar se muestra particularmente poco eficiente en el desarrollo de las capacidades más fundamentales para la vida intelectual y social.”*⁴⁷ Esta ineficiencia prácticamente crónica diagnosticada por el autor es lamentablemente la realidad cotidiana de la mayor parte de las escuelas en Chile, en donde prácticamente la mayoría de los esfuerzos y energías están orientadas en lograr buenos

⁴⁵ PEREZ GOMEZ, Ángel. *Más allá del academicismo*. Servicio de publicaciones de la universidad de Málaga. Málaga. España. 2003. Pág. 15

⁴⁶ *Ibidem*. Pág. 16

⁴⁷ *Ibidem*. Pág. 16

puntajes en los exámenes y pruebas estandarizadas por el estado para así adquirir mayor presupuesto y ganancias económicas, y en el caso de los estudiantes para aprobar los exámenes regulares que su propia escuela imparte, con el simple propósito solo de obtener una nota respetable y con eso no tener problemas a la hora de salir a tiempo del proceso educativo. Pero de aprendizaje significativo es muy poco lo que se puede rescatar. Ángel Pérez Gómez termina de dar sus razones y argumentos para explicar el fracaso en el cual se instala el modelo educacional Español:

“La escuela actual no prepara para la vida contemporánea. No forma capacidades y actitudes básicas que permitan una adaptación flexible a los retos inciertos e imprevisibles del futuro profesional cada vez más inestable y cambiante, ni forma capacidades, sensibilidades y disposiciones que favorezcan la convivencia democrática de los ciudadanos.”⁴⁸

Al leer estos postulados es inevitable asociarlos directamente con la realidad Chilena y con esto evidenciar que tales problemáticas responden a un fenómeno global que supera infinitamente el ámbito de las políticas locales en materias de educación. Tiene que ver con una problemática paradigmática profunda que atraviesa a todo occidente y en donde esta civilización está en un proceso de transición profunda hacia nuevas formas de ver el mundo y la vida.

En contraposición a esto se propone la consolidación de un verdadero trabajo interdisciplinario que contemple el contenido del todo en cada parte y que con esto oriente tempranamente a cada niño, en relación a sus facultades más destacadas, en el aprendizaje de un área de la educación en donde en esa misma especialidad pueda aprender todo lo relacionado con su especificidad, así como también con la alteridad de la que forma parte y que también y fundamentalmente la determina como tal. De esta manera es como se puede lograr que los estudiantes tengan aprendizajes significativos referentes a todas las áreas del saber y lograr así la deseada formación integral, ya que desde la motivación natural y

⁴⁸Ibídem. Pág. 17

vocacional se les presentara el abanico inmenso de saberes relacionados con tal o cual especialidad, provenientes del universo de lo interdisciplinario.

Por supuesto, esta forma de encarar la relación interdisciplinaria no está contemplada de forma prioritaria en el currículum. Por el contrario, en materia de asignaturas, en el mejor de los casos, que corresponde al estudio de la matemática, esta es asumida como un tipo específico de lenguaje que permite el desarrollo de muchos otros saberes de disciplinas distintas, pero en donde es muy raro presenciar que se enseñe lo específico de la matemática con instrumentos, contenidos, y ejemplos que abran de manera fáctica la mente de los estudiantes acerca de cómo están relacionadas las funciones del conocimiento y como la matemática permite no solamente el aprendizaje de sus operaciones fundamentales sino que también es capaz de entregar la posibilidad de realizar vínculos concretos con dimensiones del lenguaje, del mundo natural, del mundo de lo estético, de las profundizaciones metafísicas y lógicas, y de posibilidades virtuales que muy pocas veces se entregan solo con la enseñanza de un tipo de lenguaje simbólico completamente encerrado en sí mismo. De acuerdo a lo señalado anteriormente la matemática se comprende como una asignatura clave para la comprensión de muchas otras, sin embargo las asociaciones que aparecen en cuanto a la aplicación didáctica que se puede lograr en el estudio de la matemática con instrumentos que permitan el aprendizaje de otras disciplinas es insuficiente. Y esta insuficiencia se da en la defensa silente presente en el currículum de una noción que reduce la realidad de las ciencias, así como de la vida, en especializaciones que son producto de un esencialismo radical. Este esencialismo se da por una intencionalidad preocupada permanentemente por la definición y aprehensión de la realidad, para ejercer la voluntad de dominio por sobre esta, y que no logra mirar que el entramado interconectado es precisamente rico en manifestaciones y en movilidad vital debido a que es imposible poder aprehenderlo ontológicamente. *La realidad vital, al estar en permanente cambio, lo que hace es que la mente y sus definiciones van cambiando junto con la vida, y por lo tanto el esfuerzo por reducir, aclarar, definir, establecer y dogmatizar es un procedimiento casi fotográfico, estadístico, pero que al aislar la comprensión de la vida, aísla en realidad al saber mismo.* Este aislamiento es el que permite que existan modelos que entreguen una formación segmentada del universo del saber, y que con esto no hacen más que distorsionar un terreno que es vitalmente complejo.

Una educación basada en el paradigma de la complejidad y que logre dar con el trabajo interdisciplinario en las escuelas es un tipo de educación que asume la vertiginosidad del proceso humano del conocimiento, que entrega cartas de navegación que permiten la investigación educativa en cada escuela, que permite la elaboración del saber entretejido y que por lo tanto crece constantemente en términos de creación intelectual, artística y estética. Una educación así es efectivamente una fuente indispensable de socialización en el mejor sentido de este término.

El marco curricular nacional no llega a cubrir estas necesidades. Y es probable que existan pocas normativas a nivel mundial que estén a la altura de estos estándares.

El marco curricular nacional aun es mayoritariamente moderno en la distribución de las tareas y en las posibilidades que efectivamente brinda para lograr dar con los objetivos que se propone. En efecto, el objetivo de la integralidad de la persona es algo que, dada la estructura interna del mismo marco, *es imposible obtener aplicándolo*. Para llegar a esto se necesita una regulación diferente. Pero mucho antes de eso se necesita investigación y lograr dar ejemplos teóricos y prácticos concretos de las posibilidades que significarían para la educación nacional la apertura de las consciencias hacia una visión más holística e interconectada de la realidad social y vital. Para esto hay que tomar los espacios que el mismo sistema brinda para dicha tarea. Y en esta posibilidad se encuentra esta tesis.

Tesis que busca dar una alternativa para la conformación de una didáctica interdisciplinaria basada en el paradigma de la complejidad y la filosofía intercultural en la aplicación de una intervención concreta en algún establecimiento educativo.

Para realizar con éxito esta intervención es necesario antes dar cuenta de manera general de los elementos constitutivos del problema que manifiesta nuestro marco curricular para llegar a transformarse en un marco auténticamente contemporáneo. Y para esto es necesario hacer un estado del arte explicativo y descriptivo acerca del paradigma de la modernidad y su fundamentación filosófica. Fundamentación que por siglos ha influido en la historia de occidente de manera determinante y que en el caso de la educación ha sido un modelo a perpetuar tanto en las instituciones internacionales, como así también en nuestra propia historia educativa nacional.

Este paradigma moderno se basa en perspectivas reduccionistas y esencialistas extraordinariamente identificables, las cuales darán una muestra contundente de lo importante que es esta influencia aun en nuestros días en la conformación de lo medular de nuestro currículum vigente. Las necesidades, extraordinariamente presentes en la educación superior así como en el estudio profesional de las diferentes áreas del saber, como lo son la especificidad, la claridad, la distinción, la demostración positiva, la esencialidad presente en el sujeto, la intelectualización de la realidad, la búsqueda de imperativos y de lo apriorístico, apodíctico y noético tanto en las áreas de la ciencias, de la estética, de la epistemología y de la metafísica, son condicionantes fundamentales para la comprensión de lo central del escenario en el cual aún se enmarca la educación en nuestro país y dicen mucho del tipo de paradigma que aun la inspira. Este estudio también entrega las claves para la superación de esta visión paradigmática y nos invita a la aplicación de otras formas de visión que nos puedan llevar a una actividad didáctica más en sintonía con la vida en su conjunto y su necesaria manifestación en la inmensidad de lo vital.

Es impensable en una visión que asume la interconectividad de la realidad, y en la puesta en práctica de un modelo que este inspirado en la filosofía intercultural, se llegue, en la aplicación de su propio método, a la híper especialización en la cual están los saberes profesionales hoy en día. Esto remite, por lo tanto, a una noción paradigmática muy distinta. Más allá de los esfuerzos provenientes de importantes sectores de la intelectualidad contemporánea, los saberes especializados tienden en muchas áreas a alejarse cada vez más hacia una atomización peligrosa.

La filosofía contemporánea, en la superación de las nociones y categorías metafísicas reductivas y esencialistas propias de la modernidad, ha entregado en el desarrollo de la hermenéutica, la filosofía intercultural y el paradigma de la complejidad, perspectivas amplias, integradoras y coherentes al actual escenario mundial y consecuentes con la necesidad cada vez más apremiante de realizar conexiones comunicativas y diálogos que verdaderamente contemplen el pleno respeto a la alteridad.

Una educación basada en un paradigma moderno es difícil que pueda sobrevivir dentro de los siglos venideros. O lo que es peor, es tal vez muy difícil que las personas puedan sobrevivir bajo una visión paradigmática que tiende hacia la fragmentación de lo que ha estado desde un principio entramado y alineado de manera compleja y sistémica.

Es por lo tanto recomendable hacer consciencia sobre la naturaleza profunda de la visión paradigmática de la modernidad y con esto poder comprender los alcances de su aplicación, así como también y de manera aún más urgente, comprender los alcances de su superación.

SEGUNDA PARTE

I

Fundamentos del paradigma metafísico de la modernidad

(Análisis desde las teorías de F. Nietzsche y M. Heidegger)

Imagen y representación moderna

La profundización intelectual basada en la creencia acerca de la accesibilidad de la razón para dar con la frontera más radical de la subjetividad, la investigación ontica que busca explicar científicamente los fundamentos mismos de la consciencia y sus manifestaciones fenoménicas, la identificación del hombre con el subjectum y la representación epistemológica del mundo como imagen, y la alienación y generación inevitable de los transmundos metafísicos propios de este proceso, es aquella aventura proyectada desde la razón y la conciencia que llamamos modernidad.

Esto puede ser comprendido en el siguiente párrafo de la obra de Heidegger *La época de la imagen del mundo* en donde señala: “*Pero si el hombre se convierte en el primer y auténtico subjectum, esto significa que se convierte en aquel ente sobre el que se fundamenta todo ente en lo tocante a su modo de ser y su verdad.*”⁴⁹

A lo que después agrega:

“Allí donde el mundo se convierte en imagen, lo ente en su totalidad está dispuesto como aquello gracias a lo que el hombre puede tomar sus disposiciones, como aquello que, por lo tanto, quiere traer y tener ante él, esto es, en un sentido decisivo, quiere situar ante sí (6). Imagen del mundo, comprendido esencialmente, no significa por lo tanto una imagen

⁴⁹HEIDEGGER, Martin. *La época de la imagen del mundo*. Versión castellana de Helena Cortés y Arturo Leyte. Publicada en Heidegger, M., *Caminos de bosque*, Editorial Alianza. Madrid España, 1996. En http://www.heideggeriana.com.ar/textos/epoca_de_la_imagen.htm [consulta 09 de Abril de 2012] § 27

del mundo, sino concebir el mundo como imagen. Lo ente en su totalidad se entiende de tal manera que sólo es y puede ser desde, el momento en que es puesto por el hombre que representa y produce.”⁵⁰

Así, lo reflejado como representación pasa a ser el mundo como imagen, y el hombre mismo como representación, como apariencia, como ente puesto a disposición.

Esta tentativa es fundamentalmente moderna, ya que en ninguna otra época tal inversión es posible rastrearla desde análisis filológicos, etimológicos, antropológicos ni filosóficos auténticos. Por supuesto, ya desde los tiempos de la antigüedad el hypokeimenon ha sido develado en su manifestación de soporte de la subjetividad como escenario y puesta en escena para el teatro del mundo. Sin embargo, es en la modernidad donde aparece propiamente el mundo mismo como imagen y representación en cuanto tal. De acuerdo a esto Heidegger comenta:

“Las expresiones «imagen del mundo de la Edad Moderna» y «moderna imagen del mundo» dicen lo mismo dos veces y dan por supuesto algo que antes nunca pudo haber: una imagen medieval y otra antigua del mundo. La imagen del mundo no pasa de ser medieval a ser moderna, sino que es el propio hecho de que el mundo pueda convertirse en imagen lo que caracteriza la esencia de la Edad Moderna.”⁵¹

En efecto para los antiguos es el hombre el que se abre hacia lo ente, y este no aparece entonces como representación humana, sino por el contrario es lo ente lo que contempla al hombre, tal como lo señala Heidegger de la siguiente forma:

“Lo ente no accede al ser por el hecho de que el hombre lo haya contemplado primero, en el sentido, por ejemplo, de una representación como las de la percepción subjetiva. Es más bien el hombre el que es contemplado por lo ente, por eso que se abre a la presencia reunida en torno a él. Contemplada por lo ente, incluida y contenida dentro de su espacio

⁵⁰Ibídem. § 31

⁵¹ Ibídem. § 32

abierto y soportada de este modo por él, involucrada en sus oposiciones y señalada por su ambigüedad: ésta era la esencia del hombre durante la gran época griega.”⁵²

No existe aún, por lo tanto, la re-flexión propia de la conciencia sobre sí misma como fundamento de la realidad del mundo. ***El realismo antiguo no comprende al escenario vital como percepción y menos como un conjunto de operaciones de la conciencia.***

Es desde Descartes cuando la inmediatez de la vida se comienza a interpretar como percepción. Leibniz aclara la primera confusión racionalista cartesiana al poder distinguir entre percepción y apercepción, cosa que no pudo realizar Descartes. La primera de estas operaciones, la percepción, está relacionada con lo captado por la razón desde lo entregado por la experiencia del mundo que *ante la conciencia aparece como factico*. La segunda operación distinguida, la apercepción, se manifiesta por medio de la abstracción de las ideas y razonamientos, propios de la actividad formal de la inteligencia. Se podría decir que la apercepción es lo que llamaríamos propiamente razonar. En última instancia la apercepción se da en las ideas que se aparecen a la conciencia en la meditación metafísica. De todas formas, el racionalismo más influyente (Descartes, Leibniz y Spinoza) caracteriza a la realidad vital desde el filtro de la conciencia, ya sea desde la percepción o desde la apercepción.

Esto conlleva una inversión psíquica fundamental, ya que la conciencia como fuente de esencialidad no puede sustentar la aporía radical de mostrarse como escorzo de sí misma, sin ser, necesariamente, escorzo y no esencia. En esto radica la principal confusión metafísica de la modernidad.

Desde Descartes se vinculan estrechamente la subjetividad y la conciencia, en lo que esta tiene de más racional. Heidegger lo plantea de la siguiente manera:

“La ciencia se convierte en investigación única y exclusivamente cuando la verdad se ha transformado en certeza de la representación. Lo ente se determina por vez primera como

⁵²Ibídem. § 33

objetividad de la representación y la verdad como certeza de la misma en la metafísica de Descartes.”⁵³

El *cogito ergo sum* es el primer fundamento del racionalismo cartesiano en la medida en que este cogito se le manifiesta, en la consciencia, como el primer principio de certeza absoluta, de *Ser y existir*. Sin embargo, lo que descubre Descartes *es una idea de su esencia, una representación llamada subjetividad*. Lo aparecido en el pensar no es el pensar en sí mismo, sino por supuesto pensamiento, cogitación. Descartes por lo tanto lo que descubre es un pensamiento sobre la esencia, un reflejo, una re-flexión, pero no la fuente acerca de lo cual se refleja aquella imagen de cristalización formal. En efecto, esta fuente mientras se manifieste como pensamiento, no será lo que es, sino lo que es como *representación*.

Esto debe ser profundizado. Todo lo develado en la modernidad cartesiana como cogito, más que como cogitación, como fundamento noético de la realidad, como evidencia en sí misma de inmediatez, termina siendo, por la acción de la reflexión, en términos lógicos y ontológicos modernos, propiamente, una cogitación y no el cogito. En esto se plantea lo central de esta aporía metafísica. Ya que no es posible una distancia intelectual mayor, en términos lógicos y ontológicos precisamente modernos, que entre los conceptos esencia y apariencia. Y la representación se manifiesta siempre como apariencia. Por lo tanto nada de lo producido por el pensar (y en razón de su producción por supuesto que se entiende al pensar calculador y no al meditativo) puede llegar a ser en cuanto representación, esencia alguna. La consciencia, en cuanto efecto de lo pensado es cogitación, por lo tanto se manifiesta como el *pensamiento consciencia*, y no como una realidad noética y apriorística. En efecto lo noético y lo a priori, de acuerdo a lo señalado, representan al noema y a lo a posteriori. Debido a esto es que se denomina a la actividad de la reflexión como inversión y como reflectante. De esta manera lo considerado desde el análisis filosófico metafísico es representación, por lo tanto creatividad y voluntad de existencia y de mundo. Visto de otra manera más nihilista es engaño, falseamiento e ilusión (como aparece en la epistemología de Popper, por ejemplo). Así, la subjetividad como tal aparece también como cogitación,

⁵³Ibídem. § 24

por lo que de subjetiva y de relativa a la mismidad tiene absolutamente nada. En efecto es un reflejo, una trans-realidad y una imagen y no esencia ni menos subjetividad. La subjetividad como pensamiento, por lo tanto como realidad definida que puede ser pensada, no es subjetiva en lo relativo a la intimidad que está supuestamente refiere. *La intimidad deja de ser íntima cuando se piensa sobre ella* y con esto el sí mismo aparece como lo más ajeno, en relación con la diferencia radical que existe, desde la visión ontológica metafísica y epistemológica, siempre dentro de los parámetros de la modernidad, entre esencia y apariencia.

Y esto, no solamente es válido para el pensamiento cartesiano, sino en proporción a como este pensamiento ha influido en el paradigma completo de la espiritualidad filosófica de occidente, es radicalmente válido para autores como Kant y también Husserl, por nombrar los casos más característicos en donde se manifiesta el paradigma moderno.

En Kant se da esta inversión en cuanto a la pretensión de la fundamentación supuesta de la existencia de los juicios sintéticos a priori, así como de lo a priori en sí mismo como fundamento de la razón. En efecto la problemática crece cuando notamos que, en cuanto a lo señalado por Kant que dice relación con la realidad del noumèno presente en el interior de la conciencia, gracias a la factibilidad del principio de no contradicción presente en la razón y con esto la factividad de lo a priori en la conciencia, notamos que, mientras más principio de no contradicción exista en la reflexión, mas resulta ser que la representación de la vida, o sea lo reflexionado metafísicamente, no sea la vida. Lo que equivale a decir que en términos estrictamente lógicos, *lo que es para la reflexión, no es para la vida*. Y esto se da categóricamente por acción, precisamente de la radicalidad del principio de no contradicción, el cual señala que una cosa no puede ser su contrario. Bueno, al afirmar esto, que lo que es para la reflexión es siempre diferente de lo que esta dice, es precisamente lo que hace.

Lo anteriormente señalado va más allá de lo que un análisis un tanto ingenuo podría determinar cómo dialéctica de la negatividad en el sentido que le dieron los románticos. Ya que estos lo que hicieron es determinar que lo que es no contempla todo lo que no es. Sin

embargo este análisis romántico no se auto reconoce como aquello que desde el mismo análisis es aquel algo reducido, determinado, y definido como aquello que no es. En efecto esta visión romántica cae en lo mismo que el principio de no contradicción al representar, en efecto, una reflexión filosófica, no asumida como tal en lo relativo a la inversión que está siempre realiza de aquello que señala. En otras palabras, *lo que afirme la lógica romántica de la dialéctica de la negatividad, lo niega la misma dialéctica en cuestión por efecto de la reflexión*. Esto, por supuesto, ocurre con toda afirmación realizada por la reflexión y esta misma propuesta teórica padece tal inversión para con la realidad vital. La diferencia se da en la toma de consciencia sobre esta situación particularísima de la actividad de la intelectualidad filosófica, ya que gracias a ella es posible comprender a la reflexión desde su dimensión estética y no epistemológica a la manera moderna. Esto será expuesto en más detalle en el capítulo siguiente.

La inversión de la metafísica moderna se da de manera aún más radical en la propuesta fenomenológica de Edmund Husserl en donde la aporía llega a manifestarse como principio y fin en su obra filosófica. En efecto, de acuerdo a esta teoría extraordinariamente radical, que dio como fruto más allá del mismo Husserl una visión ontológica que supera con creces la perspectiva moderna, la necesidad de encontrar los fundamentos, lo apriorístico, lo noético, la evidencia primera de lo eidético desde la intuición más pura y radical, es la radiografía más exacta de la tentativa espiritual de la modernidad, esto quiere decir hallar el método por el cual la filosofía como teoría del conocimiento pueda llegar a establecerse como ciencia estricta, y aun mas, como Mathesis Universalis. Esto llevo a Edmund Husserl a establecer, desde la fenomenología la constitución de los primeros principios y las primeras causas, esencias, y desde aquí pretendió encontrar los fundamentos de la realidad. Esto es clave para comprender porque el mundo de la vida de Husserl parece más bien un castillo de cristal, de pura formalidad, o más bien construido de pura esencialidad, transparente precisamente en su irrealidad.

La especificidad y reducción de la epistemología moderna

(Análisis crítico a las teorías de Descartes y Kant)

Es necesario ahora señalar las principales consecuencias y claves paradigmáticas que se desprenden del esencialismo propio del pensamiento moderno.

Este esencialismo al confundir lo que es representación por dimensiones metafísicas esenciales construye un mundo de categorías onticas que son asimiladas, aceptadas e impuestas como realidades de un grado de especificidad absoluto. En efecto, una de las máximas epistemológicas más radicales de Descartes dice sobre necesidad de claridad y distinción que se requiere ante cualquier entidad que aparezca en la consciencia. Descartes lo menciona así:

*“no admitir como verdadera cosa alguna, como no supiese con evidencia que lo es; es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la pervención, y no comprender en mis juicios nada más que lo que se presentase tan clara y distintamente a mi espíritu, que no hubiese ninguna ocasión de ponerlo en duda”*⁵⁴

Con esto, y de manera aún más importante en lo relativo a la distinción es importantísimo ver que lo que es comprendido como Dios, alma, o esencia, es asimilado como especificidades radicales en relación, precisamente a su distinción. En cuanto a la claridad esta devela para Descartes lo que se presenta como evidente y por sí mismo. Sobre esto comenta:

*“de tal suerte que no hay, a mi parecer, nada más claro e inteligible, excepto lo que antes hemos dicho de Dios y del alma, pues hasta supone expresamente que no hay en ninguna de esas formas o cualidades de que disputan las escuelas, ni en general ninguna otra cosa cuyo conocimiento no sea tan natural a nuestras almas que no se pueda ni siquiera fingir que se ignora.”*⁵⁵

⁵⁴DESCARTES, René. *Discurso del método*. Editorial el Ateneo. Buenos Aires. Argentina. 2001. Pág. 52.

⁵⁵Ibídem. Pág. 73

Es necesario comprender que esta evidencia cartesiana no solamente es fundamental para establecer los parámetros de su modelo epistemológico y metafísico, sino que también devela de manera fundamental lo señalado anteriormente en relación a la radical inversión del espíritu que significa la reflexión moderna. Por lo que esta claridad, quedando invertida por medio del pensamiento reflexivo y reductivo propio de la modernidad, queda en realidad en la máxima opacidad vital. Y esto se hace precisamente en lo constitutivo del cogito como evidencia de mismidad y subjetividad radical. Descartes lo declarara así:

*“Advertí luego que, queriendo yo pensar, de esa suerte, que todo es falso, era necesario que yo, que lo pensaba, fuese alguna cosa; y observando que esta verdad: “yo pienso luego soy”, era tan firme y segura que las más extravagantes suposiciones de los escépticos no son capaces de conmovérla, juzgue que podía recibirla, sin escrúpulo, como el primer principio de la filosofía que andaba buscando.”*⁵⁶

A lo que después agrega: *“conocí por ello que yo era una substancia cuya esencia y naturaleza toda es pensar.”*⁵⁷ A lo que sumamos lo declarado posteriormente en su obra *Meditaciones Metafísicas* que dice así: *“Ahora no admito nada que no sea necesariamente verdadero; no soy, pues, hablando con precisión, sino una cosa que piensa, es decir un espíritu, un entendimiento o una razón, términos cuyo significado me era antes desconocido.”*⁵⁸ En esta declaración de principios de la modernidad se desprende y manifiesta lo medular de la aporía ontológica propia de su fundamentación paradigmática, ya que se intenta declarar y presentar ante el propio hombre que piensa, desde su propia reflexión, a la esencia inmediata de este, cosa imposible por ser la reflexión filosófica algo completamente mediato, o sea, una conexión que devela representación. Por lo tanto lo que se le presenta a Descartes no es la esencia del hombre, sino es una cogitación que se le manifiesta como la esencia del mismo, cosa radicalmente distinta ya que es representación, por lo tanto apariencia, y no esencia.

⁵⁶Ibídem. Pág. 64

⁵⁷Ibídem. Págs. 64-65

⁵⁸DESCARTES, René. *Meditaciones metafísicas*. Editorial el Ateneo. Buenos aires. Argentina. 2001. Pág. 134

Ahora bien, y continuando con el tema de la distinción, es en este punto en donde se toca el tema más importante en lo que a epistemología se refiere. La necesidad de distinción y especificidad en relación a la esencialidad que cada cosa o concepto demanda, desde la aplicación moderna y Kantiana del principio de no contradicción, es la clave para que nuestro tiempo pueda comprender y superar la híper especialización y el atomismo en el cual se orientan y alejan entre sí de manera alienada las disciplinas y saberes humanos.

Es necesario también analizar que ocurre con la perspectiva filosófica del sí mismo, como cosa en sí, que desde Kant para adelante confiere características paradigmáticas de gran importancia para la posterioridad. De esta manera, la cosa en sí, el nómeno desde Kant en adelante se entenderá como un misterio del cual, epistemológicamente la ciencia no tiene mucha oportunidad de abordar. Junto con Kant, y de manera aún más radical, Hegel sostiene que la cosa en si no existe como posibilidad de estudio científico fuera de las dinámicas dialécticas del espíritu. En efecto lo que Hegel busca es el desarrollo espiritual del absoluto, dentro de los movimientos de aquel en la dialéctica colosal que significa su devenir histórico.

Ahora bien, la cosa en si, por lo menos en Kant, aún no está completamente superada, sino muy por el contrario, está latente en uno de sus principios más fundamentales.

De acuerdo a lo señalado por Kant, el nómeno es finalmente materia de estudio de la fe, más que de la razón, ya que este jamás se puede mostrar, después de lo demostrado por Descartes en relación a su teoría del mundo como percepción, como algo independiente de la conciencia que lo percibe. Por lo tanto la ciencia se debe enfocar, en vez del nómeno, en el fenómeno, esto quiere decir en aquello que aparece a la conciencia. Es tal esta influencia en Hegel, ya sea para asumirlo o rebatirlo, que su principal obra se llama fenomenología del espíritu precisamente por este mismo punto. ***Ahora bien, para Kant, lo que es en sí de manera independiente de la conciencia es inaccesible de manera lógica a esta misma, pero no es algo ajeno a un tipo de operación específica de ella, que es el principio de no contradicción presente en la razón misma.*** Esto quiere decir que la conciencia no puede dar sentido a nada que no se le aparezca ante ella como objeto de contenido de conciencia y, a la vez, la intencionalidad lógica de estas operaciones de la razón contienen una única instancia de identidad consigo misma manifestadas por el principio de no contradicción en cuanto tal, esto quiere decir, en la manifestación de los juicios sintéticos a priori. En lo

relativo a esto Kant comenta lo siguiente: *“La razón de esto se halla en que hay en nuestra razón (considerada subjetivamente como una facultad cognoscitiva del hombre) reglas básicas y máximas para aplicarla que tienen todo el aspecto de principios objetivos.”*⁵⁹ Sin embargo, es el mismo Kant quien se hace consciente de la naturaleza ilusoria que de su propio planteamiento se desprende, ya que es inevitable llegar con él a la conclusión que, tal y como se da en la aporía fundamental en Descartes y posteriormente en Husserl, la esencia del pensar en cuanto a actividad como cogito se evidencia siempre, ontológicamente, como cogitación, y en razón de esto, lo que generalmente se entiende como lo *“ en sí mismo ”* no es más que algo muy distinto a un *sí mismo* posible desde esta metafísica. Kant lo señala claramente en las siguientes citas: *“Debido a tales principios, se toma la necesidad subjetiva de cierta conexión –favorable al entendimiento- de nuestros conceptos por una necesidad objetiva de determinación de las cosas en sí mismas. Se trata de una ilusión inevitable.”*⁶⁰ A lo que después agrega esto: *“En efecto, nos las habemos con una ilusión natural e inevitable, que se apoya, a su vez, en principios subjetivos haciéndolos pasar por objetivos.”*⁶¹ Y a lo que después agrega esta cita aún más clarificadora y fundamental en cuanto a manifestar la aporía propia y típica de la mentalidad filosófica de la modernidad, de la siguiente manera:

*“Hay, pues, una natural e inevitable dialéctica de la razón pura, no una dialéctica en la que se enreda un ignorante por falta de conocimiento o que haya inventado artificialmente algún sofista para confundir a la gente sensata. Se trata, más bien, de una dialéctica que inhiere de forma inevitable en la razón humana y que, ni siquiera después de descubierto su espejismo, dejara sus pretensiones de engaño ni sus constantes incitaciones a los extravíos momentáneos, los cuales requieren una continua corrección.”*⁶²

Es en esta última parte de la cita, cuando Kant declara que estas ilusiones inevitables requieren una continua corrección, en donde se manifiesta la aporía fundamental, ya que esta supuesta corrección es imposible llevarla a cabo sin seguir reproduciendo lo mismo, o

⁵⁹KANT. Imanuel. *Critica de la razón pura*. Editorial Tecnos (GRUPO ANAYA, S.A.). Madrid España. 2002. Pág. 299

⁶⁰Ibidem. Pág. 299

⁶¹Ibidem. Pág. 300

⁶²Ibidem. Pág. 300

sea apariencias onticas que se hacen pasar como esencias apriorísticas para la razón. Es aquí, al igual que posteriormente en la fenomenología de Husserl, donde el autor llega a comprender esta aporía inevitable y al mismo tiempo, por pura intencionalidad de dominio, la olvida inmediatamente enunciada su naturaleza más profunda. Este olvido, nacido de esta intencionalidad queda de manifiesto en las siguientes citas de Kant:

*“Al igual que en el caso del entendimiento, hay un uso meramente formal de la misma, es decir, un uso lógico, ya que la razón hace abstracción de todo contenido del conocimiento. Pero hay también un uso real, puesto que esta facultad encierra el origen de ciertos conceptos y principios que no toma nada de los sentidos ni del entendimiento.”*⁶³

A lo que agrega:

*“De momento podemos esperar, en virtud de la analogía con los conceptos del entendimiento, que el concepto lógico nos dé también la clave del trascendental y que la tabla de funciones del primero nos proporcione igualmente el árbol genealógico de los conceptos de la razón.”*⁶⁴

Sin embargo, esta supuesta comprensión profunda y trascendente de aquellos orígenes de conceptos y principios, y la posibilidad de dar ontológicamente con aquel árbol genealógico de los conceptos de la razón, debido a lo explicado por el mismo Kant anteriormente, es imposible ya que cae en lo que él llama la ilusión inevitable, que es sin más, tomar como cosa en sí, lo que es representación. Y esto es lo que el propio Kant realiza con la teoría de los juicios sintéticos a priori, así como con todo a priori que se desprende desde su teoría filosófica para la posteridad.

Por lo tanto, como ya se ha explicado, esta reflexión Kantiana en realidad lo que hace, más que descubrir una esencialidad inherente a la razón, es atribuirle esa esencialidad e identidad consigo misma de manera completamente artificial y no inmediata, ya que no es posible negar que todo lo demostrado como a priori por Kant es fruto (o sea producción) de

⁶³Ibidem. Pág. 300

⁶⁴Ibidem. Pág 301

su análisis sistémico y con esto es una imagen de posibilidad esencial, o sea lo que siempre ha sido toda esencia develada como pensamiento, una representación, una cogitación, una imagen, un *absoluto a posteriori*.

Ahora bien, esto ocurre por supuesto con toda pretensión de dar cuenta de cualquier realidad en si misma o en cuanto tal de manera metafísica, absoluta y epistemológica, desde la visión moderna.

La pretensión, en primer término de Descartes de dar vida a un mundo de esencias racionales que fueran constitutivas del mundo real, (aunque en términos más auténticos fuera un mundo profundamente representado), y luego en Kant con la supuesta capacidad de la razón de contemplarse a ella misma como esencia en sus operaciones a priori, determina en última instancia la intencionalidad presente en el corazón de la modernidad. Y esto es *el deseo de aprehensión de la realidad*. La voluntad de dominio por la cual, y tal como lo dice Heidegger, el hombre moderno busca dominar todo ente. Aquel pensar calculador y anticipador que en efecto genera lo que supuestamente busca descubrir, proyectando su propia voluntad de dominio en repeticiones hacia el infinito de esa misma intencionalidad por lo que el conocimiento autentico queda cubierto por la manipulación de una operación que atribuye siempre los mismos elementos a la realidad, y por lo que el descubrimiento verdadero queda siempre interrumpido y exiliado infinitamente.

Este deseo de dominio de todo ente es lo que identifica a la determinación misma como fenómeno del lenguaje en sus dimensiones gramáticas, formal y lógica. La definición y la razón desde su producción de entidades delimitadas de sentido manifiesto, claro y distinto es lo que ha hecho que los saberes en vez de comprenderse de manera interconectada, intersubjetiva y holística sean vistos de manera aislada, alienada, y profundamente segmentada del entramado que en la existencia efectivamente se constituye dentro de un organismo sistémico intercultural.

Es en razón de esta intencionalidad que se manifiesta ya en Descartes en su voluntad de claridad y distinción, y después en Kant en la búsqueda de las determinaciones principales que generan la evolución y progreso del conocimiento mediante los juicios sintéticos a priori, como se da la causa del porque desde un esencialismo radical propio de la modernidad los saberes y el conocimiento integral se terminan considerando de manera fragmentada y desligada de su conjunto. En relación a esta última dimensión reduccionista

esta se profundizara en cuanto a cómo *la esencialidad de la intencionalidad inaugurada por Descartes conlleva necesariamente la reducción de la realidad, y con esto la limitación de las perspectivas y su necesaria consecuencia en cómo es entendido el conocimiento disciplinar en materias educativas.*

La suposición de esencialidad mediante el principio de no contradicción presente en la razón humana, así como la necesidad epistemológica de claridad y distinción es lo que termina por generar un mundo científico que necesita y busca constantemente y de manera cada vez más radical y estricta la híper especialización de los saberes y de las ciencias. Por supuesto que las consecuencias de esto es la fragmentación que hoy presenciamos en muchas disciplinas del espíritu, lo cual es la principal causa de la visión paradigmática que también se tiene de la educación y que conlleva a la realización de marcos curriculares extremadamente estrechos en lo que a interdisciplinariedad se refiere.

La alienación metafísica y la espiritualidad moderna como transmundo

El cogito cartesiano, entendido como raíz de la subjetividad o primera evidencia de esta, persigue al ámbito cultural del occidente moderno hasta los albores mismos de la fenomenología y, con esto, es en esta manifestación filosófica en donde encontraremos, en razón de la profundización de la filosofía cartesiana que realiza Husserl, la naturaleza más identitaria del problema moderno en cuanto tal, esto es , la inversión metafísica del mundo, lo cual significa la generación de los trasmundos propios de la representación, y la consiguiente alienación cuando esta inversión metafísica no se hace de manera consciente como acto creativo.

Nietzsche fue extremadamente lucido en cuanto a esta inversión y sus consecuencias y la necesidad de reconocerla como fenómeno creativo y no como hecho ontológico o metafísico. En efecto, cuando se convierte en objeto ontológico o epistemológico a la manera moderna, esto quiere decir desde la intencionalidad orientada hacia la certeza y el descubrimiento de la verdad absoluta, la reflexión, al invertir la operación del pensamiento, en contraposición con la vida, genera falseamiento, mentira. En relación a esto Nietzsche

advierte: “¡Ten cuidado! Se ha puesto a reflexionar; a continuación va a decir una mentira.”.⁶⁵ En lo relativo a esto la reflexión como facultad es la que agrega realidad artificial a la vivencia directa, y al hacerlo desde tentativas esencialistas y desde aspiraciones lógicas de sentido de no contradicción, genera todo lo contrario acerca de lo mismo que está afirmando. Ahora bien, de acuerdo a lo señalado por Heidegger es el hombre mismo el cual, determinado como subjectum, se presenta como imagen y representación. El autor lo declara de la siguiente forma:

“A diferencia de la percepción griega, la representación moderna tiene un significado muy distinto, que donde mejor se expresa es en la palabra representatio. En este caso, representar quiere decir traer ante sí eso que está ahí delante en tanto que algo situado frente a nosotros, referirlo a sí mismo, al que se lo representa y, en esta relación consigo, obligarlo a retornar a sí como ámbito que impone las normas. En donde ocurre esto, el hombre se sitúa respecto a lo ente en la imagen. Pero desde el momento en que el hombre se sitúa de este modo en la imagen, se pone a sí mismo en escena, es decir, en el ámbito manifiesto de lo representado pública y generalmente.”⁶⁶

Por supuesto, al hacerlo, se manifiesta ante sí, para sí, como representación, y por lo tanto **no como lo que es, sino como imagen de lo que es**. Esto es de manera absoluta lo que Nietzsche evidencio como la creación de transmundos típica de la modernidad. Así, al negar a través de la representación lo que se afirma como esencia, cuando se reflexiona en el hombre, y cuando al modo moderno se lo contempla como subjectum y se ve al mundo como antropología y a la filosofía como humanismo, se genera una imagen representativa del hombre, una apariencia de hombre, y por lo tanto, en el océano de esta ilusión “*imaginaria*”, se aliena.

La problemática del transmundo es producto inevitable de la proyección del espíritu. Este hecho es propio de la acción de la reflexión generadora de imagen, y por supuesto la esencia, así como el alma y la divinidad misma, en cuanto realidad pensada, es una

⁶⁵NIETZSCHE, Friedrich. *La Gaya Ciencia*. GRADIFCO SRL .Buenos Aires Argentina. 2007. Pág. 133

⁶⁶HEIDEGGER, Martin. *La época de la imagen del mundo* Versión castellana de Helena Cortés y Arturo Leyte. Publicada en Heidegger, M., *Caminos de bosque*, Editorial Alianza. Madrid España. 1996. En http://www.heideggeriana.com.ar/textos/epoca_de_la_imagen.htm[consulta 09 de Abril de 2012] § 34

representación, por lo tanto imagen y no fundamento metafísico al estilo moderno. Más aun, *en cuanto a representación que asegura no serlo, lo es más aún*. En lo relativo a esto se podría decir que no hay nada más ajeno y distinto del sí mismo que el pensamiento “*si mismo*”. Así también ocurre con la esencia y todo lo que se interpreta como lo íntimo, inmediato y subjetivo, dentro del pensar paradigmático de la modernidad. El *cogito* es una *cogitación*, por lo tanto *representación* y no *esencia*. Lo *a priori* es en realidad, en cuanto a la razón, un permanente *a posteriori*, producto siempre realizado desde la analítica y no esencia alguna de esta, por lo tanto *representación* y no *esencia*. Y lo *noético* en Husserl, que se muestra como la esencia de las cogitaciones, al ser en realidad una cogitación propia de su analítica fenomenológica, se manifiesta como construcción y no fundamento, por lo tanto como *noema* y no *noésis*. Nuevamente *representación* y no *esencia*.

Volviendo al análisis, la validez de la imagen reflexiva se da en el terreno pleno de lo estético, pero no en el terreno epistemológico y menos metafísico moderno. En este punto ya en el prólogo de la obra citada Nietzsche comenta de manera bastante radical la inversión que significa el pensamiento de la cosa en si o ser como causa sui: “*Resulta de esta manera que este Ser infinitamente Verdadero, no es otra cosa que la pura Nada, un ideal vacío, una gran mentira basada en su contradicción con el mundo real*”.⁶⁷ Idea similar, que también dice relación con el problema ontológico de la causa sui, es lo que en *Mas allá del bien y el mal* Nietzsche comenta de la siguiente manera: “*La causa sui (causa de sí mismo) es la mejor autocontradicción ex – cogitada (fuera de toda razón) hasta ahora, una especie de violación y acto contra natura lógicos*.”⁶⁸ Esta crítica extremadamente aguda se da debido a la contradicción total de la lógica y de la reflexión en cuanto tal. Es aquí, en el territorio del pensar en donde ocurre la inversión de la realidad, y no en la supuesta esencia misma, que en efecto solo es proyectada por la razón. En lo relativo a esto el autor también nos señala: “*En favor de esto encontramos razones que querrán inducirnos a conjeturar que existe un principio engañoso en “la esencia de las cosas”. Pero ¿quién hace responsable al pensar mismo; es decir a el “espíritu” de la falsedad del mundo?*”⁶⁹ A lo que después agrega: “*¿El pensar no nos habría venido jugando hasta*

⁶⁷Ibídem.Pág.. 8

⁶⁸NIETZSCHE, Friedrich. *Más allá del bien y del mal*. GRADIFCO SRL Buenos Aires Argentina. 2007.

Pag.25

⁶⁹Ibídem. 39

ahora la peor pasada de todas?”⁷⁰ Ahora bien, este pensar tiene que ver con un gesto filosófico específico, propio del pensar moderno, configurador de un tipo de metafísica alienante. En cuanto a esto Nietzsche comenta: “Los métodos cognoscitivos que nos han enseñado a creer en tales hipótesis no solo no son los mejores sino que son los peores. Desde que estos métodos se revelaron como fundamentos de todas las religiones y metafísicas existentes, quedaron refutados”.⁷¹ Por supuesto, refutados en cuanto a la posibilidad científica de dar cuenta precisa, estricta, certera, moderna, de la verdad y de la realidad de tales manifestaciones. Para concluir el autor termina por señalar lo siguiente:

“Porque en cualquier caso, con la religión, el arte y la moral no alcanzamos el “ser en sí del mundo”. Estamos en el terreno de la representación y ninguna “intuición” puede hacernos avanzar. Con toda tranquilidad abandonaremos el problema de saber cómo es posible que nuestra imagen del mundo difiera tan radicalmente de la naturaleza del mundo que deduce el razonamiento en el terreno de la fisiología y de la historia de los organismos y de las ideas.”⁷²

Así, notamos en Nietzsche una crítica fundamental al deseo radicalmente científicista propio de la modernidad en hallar de manera definitiva, certera y absoluta la verdad en cuanto tal mediante la aplicación de la reflexión metafísica. Esta intencionalidad moderna se expresa fundamentalmente en su tipo de lógica específica, por lo tanto a una forma particular de utilización de la inteligencia, que Heidegger denominara como la dimensión del pensar calculador, anticipador, y no meditativo. El propio Heidegger comenta sobre esto lo siguiente:

“Contamos de antemano con determinados resultados. Este cálculo caracteriza a todo pensar planificador e investigador. Semejante pensar sigue siendo cálculo aun cuando no opere con números ni ponga en movimiento máquinas de sumar ni calculadoras electrónicas. El pensamiento que cuenta, calcula; calcula posibilidades continuamente

⁷⁰Ibídem. 39

⁷¹NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano* GRADIFCO SRL Buenos Aires Argentina. 2007.Pág. 22

⁷²Ibídem. Pág. 22

nuevas, con perspectivas cada vez más ricas y a la vez más económicas. El pensamiento calculador corre de una suerte a la siguiente, sin detenerse nunca ni pararse a meditar. El pensar calculador no es un pensar meditativo; no es un pensar que piense en pos del sentido que impera en todo cuanto es.”⁷³

En cuanto a este pensar calculador y anticipador, a esta intencionalidad racionalista y metafísica propia de la modernidad, la cual busca desde el racionalismo cartesiano dar cuenta de manera certera de la validez y realidad metafísica de tales manifestaciones esenciales, Nietzsche es radical en evidenciar la imposibilidad completa en la que caen necesariamente estas tentativas de la mal entendida ontología metafísica moderna (bien llamada por Heidegger onto-teo-lógica), y como resulta paradójico y problemático el mundo en la medida en que se toma a este conjunto de representaciones metafísicas como la realidad “*en sí misma*”. Y esto por supuesto que es propio de la reflexión filosófica moderna (muy distante de la reflexión meditativa propuesta por Heidegger), que se da también claramente dentro de las posibilidades intelectuales características de la reflexión lógica y del lenguaje alienado. Nietzsche en relación a esto nos comenta lo siguiente:

*“La importancia del lenguaje en el desarrollo de la civilización se debe a que el hombre ha colocado en él, un mundo propio al lado del otro, habiendo considerado que esta posición era lo bastante sólida para, desde ella, sacar de sus goznes el resto del mundo y adueñarse del.”*⁷⁴

Cita que queda complementada y aclarada en mayor profundidad en el siguiente comentario: “*La lógica se basa también en postulados que no tienen correspondencia alguna con el mundo real: Por ejemplo en el postulado de la igualdad de las cosas, de la identidad de una cosa consigo misma en diferentes momentos*”⁷⁵ Así, es el mundo entero reflejado desde la reflexión intelectual el que queda como articulador de transmundo

⁷³ HEIDEGGER, Martin. *Serenidad .Gelassenheit.* Versión castellana de Yves Zimmermann, publicada por Ediciones del Serbal, Barcelona, España. 1994. En <<http://www.heideggeriana.com.ar/textos/serenidad.htm>>, [consulta 09 de Abril de 2012] §12

⁷⁴ NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano.* GRADIFCO SRL. Buenos Aires Argentina. 2007. Pág. 23

⁷⁵ *Ibíd.* Pág. 23

metafísico en la producción de su pensar anticipador y calculador. La metafísica como transmundo es propia también de la lógica, y es, tal como se ha señalado anteriormente así por causa del mismo principio de no contradicción. Nietzsche nos señala sobre esto lo siguiente: “*La inteligencia humana, en virtud de los apetitos y de las afecciones humanas, ha hecho que surga esta **apariencia** y ha proyectado en las cosas sus concepciones erróneas fundamentales.*”⁷⁶ A lo que posteriormente agrega:

*“Inversamente otros recogieron todos los rasgos característicos de nuestro mundo de la apariencia, esto es de la representación del mundo surgida de los errores intelectuales, que nos han llegado por herencia y, **en vez de culpar a la inteligencia**, han responsabilizado a la esencia de las cosas, a título de causa de ese carácter real tan inquietante del mundo y han predicado la emancipación del ser.”*⁷⁷

Esto, por lo tanto, en cuanto a reproducción de la posibilidad de representación de la reflexión e inteligencia humana es, debido a su aplicación desde la visión paradigmática metafísica de la modernidad, lo que genera la alienación del mundo, necesitada de salvación y de escape, y, con esto, la verdadera negación de la vida.

⁷⁶ *Ibíd.* Pág. 28

⁷⁷ *Ibíd.* Pág. 28

II

Desde la crítica sobre la modernidad, una nueva perspectiva paradigmática del mundo

(Análisis desde las teorías de F. Nietzsche y M. Heidegger)

Claves del nuevo fundamento espiritual de la era contemporánea

Lo expuesto en el capítulo anterior plantea una problemática radical para la filosofía que tiene que ver con sus límites y posibilidades esenciales y epistemológicas. Estas, al ser también fruto de análisis y por lo tanto también representaciones en cuanto a realidades racionales, no pueden remitir directamente, ni evidentemente, a fundamento metafísico alguno, sino que aparecen como luces estéticas y como manifestaciones creativas de primer orden, en cuanto representaciones que conllevan la imagen de la trascendencia del hombre y su más elevada espiritualidad. En lo relativo a esto Nietzsche es bastante preciso cuando señala: *“El error ha hecho al hombre lo bastante profundo, tierno y creador para hacer que se produjese esa floración que son las religiones y las artes.”*⁷⁸ A lo que después agrega: *“Lo que se encuentra tan rico de sentido, lo que resulta tan profundo, tan maravilloso, tan preñado de dicha y de infortunio no es el mundo como cosa en sí, sino el mundo como representación (como error)”*⁷⁹ Este error que señala Nietzsche debe ser comprendido en términos de imprecisión ontológica y lógica, en relación a la contradicción radical existente entre apariencia y esencia para la modernidad. Siguiendo con la idea expuesta el autor declara lo siguiente: *“Este resultado concluye en una filosofía de negación lógica del mundo, que lo mismo puede ir unida a la afirmación práctica del mundo como a lo contrario.”*⁸⁰ De esta manera Nietzsche comprende que esta actividad reflexiva y representativa, cuando se asume como fundamento estético y no epistemológico al estilo moderno, juega un papel extraordinario en el conjunto de la experiencia humana y

⁷⁸ *Ibidem.* Pág. 39

⁷⁹ *Ibidem.* Pág. 39

⁸⁰ *Ibidem.* Pág. 39.

cultural, ya que sin esta inversión del pensamiento no podría existir la profundidad de la existencia en su despliegue dentro de la infinitud del escenario vital. Esta valoración se da en el terreno de lo estético ya que es justamente ahí donde se valora de manera auténtica el mundo de las representaciones.

De acuerdo a esto con Nietzsche efectivamente se inaugura una nueva propuesta, una completa revisión axiológica, ontológica y epistemológica, de las que son herederas plenamente la fenomenología, la hermenéutica, la filosofía analítica y la filosofía contemporánea en su plenitud, ya que lo que Nietzsche hace en referencia a la crítica a la modernidad construye los primeros indicios y cimientos para la transición hacia un nuevo paradigma filosófico, del cual Heidegger es gran heredero y al mismo tiempo fundamental constructor.

En este nuevo paradigma filosófico tanto la apariencia, la representación, lo alterno, lo noemático, lo a posteriori, lo existencial se develan como los nuevos fundamentos. La nada es asumida como una nueva posibilidad y con esto se genera un nuevo tipo de fundamento para el espíritu humano, una nueva posibilidad paradigmática. Así, desde esta visión la apariencia conlleva un nuevo escenario, ya no en las instancias de la crítica de la modernidad, sino en la toma de conciencia de las características representativas de la reflexión humana. En lo relativo a esto Nietzsche nos señala: “*¿Qué es para mí la apariencia? Por supuesto que nada distinto que cualquier ser; entonces ¿Qué puedo decir de cualquier ser excepto enunciar los atributos de su apariencia?*”⁸¹ A lo que después agrega: “*Para mí, la apariencia es la viva realidad misma actuando, realidad que, irónica consigo misma, había llegado a hacerme creer que aquí no hay más que apariencia, fuegos fatuos, danza de duendes y nada más.*”⁸² Esto significa que, dada la reproducción de representaciones, de reflejos de la reflexión, de apariencias como única manifestación real de nuestro pensamiento, estas apariencias siendo precisamente representaciones y no esencias metafísicas al estilo moderno, forman el juego mutable, vertiginoso y laberíntico de la realidad del espíritu, y por lo tanto en razón de esto tal vez fuera posible otro tipo de ontología que no confundiera al ente con el Ser. Muy parecida intencionalidad y voluntad a la de Nietzsche encontramos después en el pensar de Heidegger. Este último nos comenta

⁸¹NIETZSCHE, Friedrich. *La Gaya Ciencia*. GRADIFCO SRL Buenos Aires Argentina. 2007 Pág. 63

⁸²Ibidem. Págs. 63-64

lo siguiente: “*El primer paso filosófico en la comprensión del problema del ser consiste en νομῦθόντιναδιηγείσθαιεν* “no contar un mito”, es decir, en no determinar el ente en cuanto ente derivándolo de otro ente, como si el ser tuviese el carácter de un posible ente.”⁸³ A lo que después agrega: “*Ser es siempre el ser de un ente.*”⁸⁴ Esto quiere decir que al no confundir a la representación por la esencia, es en el análisis fenomenológico precisamente de lo ontico, de lo representado, el cual nos puede develar el misterio de su esencia, no pensada como representación. Así toda analítica que se hace sobre lo ontico, sobre la representación y en lo que se devela por la pregunta filosófica sobre determinado ente, en la apertura que se da en la existencia ante la cual aparece la problematicidad de la pregunta por el ser, es desde donde se puede pensar en una posibilidad ontológica auténtica, que asuma la realidad ontica de toda representación, pero que al mismo tiempo admita que en la profundización filosófica sobre esta analítica de la representación ontica se puede abrir el camino hacia el claro del Ser auténtico.

En este punto es necesario señalar la contrapartida o asimilación de la contradicción presente en el propio pensar de Nietzsche en relación a esta crítica. Ya que la posibilidad creativa, propia de la reflexión, genera la alienación de la metafísica moderna cuando esta entendida como epistemología en la modernidad, o sea no asumida como representación estética, pero también la misma capacidad creadora de la reflexión es la que nos puede entregar una metafísica concebida y asumida como acción creativa del mundo, como tentativa interpretativa, indagadora y profundamente estética que constituye todo lo que pueda ser considerado dentro de la axiología humana como valioso y por lo que la existencia es digna de vivirse y transfigurarse en espíritu. Además de lo señalado en lo relativo a este punto en la primera cita tomada de Nietzsche, este nos comenta lo siguiente: “*es preciso que se considere la justificación histórica e incluso psicológica de tales representaciones y que se reconozca que se debe a ellas el mayor provecho de la humanidad.*” Esta diferencia hay que hacerla de manera fundamental ya que constituye lo medular de la propuesta vitalista de Nietzsche. Es en razón de lo señalado por qué esta

⁸³ HEIDEGGER, Martin. *Ser y Tiempo*. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. En <<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/Ser%20y%20Tiempo.pdf>>, [consulta 09 de Abril de 2012] Pág. 17.

⁸⁴ *Ibidem*. 19

visión no cae jamás en un fatalismo pesimista sino más bien en un amor por el destino, en la llamada a vivir una existencia filosóficamente heroica y que entrega las posibilidades de absoluta superación de la propia vida en relación con la voluntad de dominio en su nivel más excelso; que es la posibilidad del *Superhombre*.

Nietzsche esta extraordinariamente consciente que es la reflexión humana, la conciencia propiamente dicha, la intelectualidad filosófica la que fundamenta la falta de fundamentación del mundo en cuanto a inversión de la realidad, en cuanto a transmundo. Tanto la fundamentación mediante la fe religiosa, así como las tentativas de la metafísica racionalista y moderna en su totalidad son creadoras de transmundo. Por lo tanto son las causas originarias para comprender la alienación en que se encuentra la existencia del individuo moderno. Pero también es gracias a la reflexión, a la inevitable actividad filosófica del hombre de occidente por lo que el *Superhombre es un imposible.... que, sin embargo, interpela siempre a su realización*. Es gracias a la reflexión que el hombre se constituye como creador de su horizonte más lejano, pero a la vez más íntimo. La reflexión al generar irrealidad proyecta una nueva realidad, una realidad intelectual, espiritual, que otorga sentido a la existencia, ya proyectada como algo más que pura vida. La diferencia fundamental radica en *con qué tipo de gesto filosófico, con qué tipo de intencionalidad y voluntad se realiza la acción reflexiva*. En el sentir moderno esta acción reflexiva se basa en una intelectualidad que pretende dar cuenta de lo que verdaderamente son las cosas del mundo y el mundo como tal. Cae por lo tanto en la tragedia de lograr hacer completamente lo opuesto de lo que se propone. Esto es, en vez de dar cuenta del mundo, lo niega transfigurándolo en una imagen, una apariencia no asumida, un fenómeno confundido como cosa en sí. Por el contrario, la reflexión como acción creativa asumida y consciente, interpretativa (base del sentido auténtico de la actual hermenéutica), estética en cuanto al análisis, y serenamente contemplativa en cuanto a la inmensidad de la existencia (base para la contemporánea fenomenología Heideggeriana), permite comprender a la epistemología, la metafísica, la religión, la lógica y la propia ontología como creaciones colosales, como proyecciones de belleza propias de la voluntad de dominio en su más elevada expresión, y constitutivas de las más altas esperanzas del hombre en cuanto a sus posibilidades de individuación vital. Posibilidades que solamente pueden llegar a realizarse en la medida en que puedan ser superadas, por más realidad, por más vida, por una sublimación tal de la

consciencia que queme a sí misma sus propias proyecciones, en una encarnación final y absoluta del espíritu en vida y existencia, profundamente terrenal, e inevitablemente infinita. En relación a esto se puede añadir la brillante y enigmática alegoría que hace referencia Nietzsche en la última parte de su obra *Aurora* cuando señala lo siguiente:

*“El ave fénix muestra a un poeta un rollo en llamas. No temas –le dice-, esta es tu obra. No responde al espíritu de la época, y menos todavía al espíritu de los que se adaptan a la época; por lo tanto hay que quemarla. Pero esto es buena señal. Hay muchas clases de Auroras”*⁸⁵

Y en efecto, fue la obra que no se adaptó en lo más mínimo al estilo de la época moderna ni a su paradigma la cual, en la justa medida en cómo trabajan las revoluciones en las ciencias y los cambios paradigmáticos de las cosmovisiones del mundo, dio nacimiento, por medio de esta crítica, al pensar contemporáneo mediante la obra de Nietzsche, y a las posibilidades actuales de un nuevo paradigma en la era contemporánea. En este nuevo paradigma se comprende y asume la apariencia, la existencia, la experiencia, la reflexión interpretativa, la creatividad, como el nuevo fundamento. Así como también se asume todo lo que desde la representación es proyectado como esencia, ciencia, verdad, metafísica, vivencia y conocimiento, como manifestaciones extraordinarias de la voluntad humana. La contradicción por lo tanto es plenamente asumida en este nuevo enfoque paradigmático y, teniendo esto en consideración, es posible aventurarse a comprender, tal vez, algunas palabras de Zaratustra cuando comenta: *“Yo amo a quien castiga a su dios porque ama a su dios: porque es necesario que perezca por la cólera de su dios”*⁸⁶ O cuando señala que: *“Yo amo a los grandes despreciadores, porque son los grandes veneradores y flechas del deseo hacia la otra orilla.”*⁸⁷ Y aún más cuando comenta: *“Yo amo a quien de su virtud hace su declinación y su destino y quiere así, por amor a su virtud, seguir viviendo, y no vivir más”*⁸⁸. Esto da a comprender que ***en razón de la naturaleza del espíritu humano, de***

⁸⁵NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora*. GRADIFCO SRL Buenos Aires Argentina. 2008. Pág. 284.

⁸⁶NIETZSCHE, Friedrich. *Así hablo Zaratustra*. GRADIFCO SRL Buenos Aires Argentina. 2007. Pág. 22

⁸⁷ *Ibidem*. Pág. 21.

⁸⁸ *Ibidem*. Pág. 22.

la acción espiritual de la reflexión, todo lo que se afirma filosóficamente de la existencia se niega, y al negarlo, se afirma un misterio superior. A esto hace referencia la siguiente afirmación poética: “¿Dónde hay más belleza? Allí donde yo tengo que querer con toda mi voluntad; allí donde yo quiero amar y sucumbir en mi propio ocaso, **para que la imagen no se quede siendo solo imagen.**”⁸⁹ En la última parte de esta cita se resume de manera magistral la propuesta de Nietzsche en relación a la actividad espiritual del hombre de occidente, ya que es la representación como tal, completamente asumida en cuanto a imagen, la que, en razón de tal reconocimiento, pasa a ser ella misma más que representación y que imagen, y se convierte en **nuevo fundamento para un nuevo paradigma.**

La obra de la inteligencia humana, de la reflexión creativa en toda su magnitud y magnificencia estética no solamente es digna de ser vivida sino que es inevitable para el devenir del hombre en el mundo. El error fundamental refiere a considerar a las creaciones de la reflexión la realidad en cuanto tal. También de *Aurora* es la siguiente cita, que es extraordinariamente clarificadora: “Si consideramos al espejo en sí, no descubriremos en él más que los objetos que refleja. Si queremos agarrar esos objetos volvemos a no ver más que el espejo. Esta es la historia general del pensamiento.”⁹⁰ Esta última cita es fundamental para toda la fenomenología posterior, tanto para la fenomenología de la conciencia en Husserl así como también para la de Heidegger relacionada con la existencia.

Pero volviendo a lo anteriormente señalado es necesario comprender que para Nietzsche la inevitabilidad de la acción de la conciencia y la reflexión filosófica es tanto fuente de la fatalidad que la modernidad representa, así como también posibilidad de la realización del Superhombre, principio fundamental de su vitalismo y amor al destino. La primera de las alternativas lleva consigo la problemática del nihilismo ya que al diluirse cualquier posibilidad de esencialidad ontológica estricta con esto los entes aparecen para la conciencia moderna como la nada misma, como vacío y en última instancia como angustia existencial. Por el contrario, la segunda posibilidad es en la que el hombre se juega el llegar a realizarse de manera auténtica en la figura de la última de las transformaciones del

⁸⁹Ibídem. Pág. 111.

⁹⁰Ibídem. Pág. 182.

espíritu, el niño, el cual es capaz de generar por voluntad creativa un mundo que después deconstruye por medio de la misma voluntad, y que reiteradamente volverá a re-construir, por puro vitalismo, las idas y vueltas de la existencia y sus circunstancias, en las dinámicas colosales del eterno retorno de lo idéntico. En relación a esto la metáfora de las tres transformaciones del espíritu nos señala:

“Inocencia es el niño y olvido, un nuevo inicio, un juego, una rueda que gira por sí misma, un primer movimiento, un sagrado decir “sí”. Si, hermanos míos, para el juego de la creación es necesario un sagrado decir sí; el espíritu quiere ahora su propia voluntad, quien se ha retirado del mundo conquista ahora su mundo.”⁹¹

También en resonancia con lo anteriormente señalado comenta en Zaratustra: *“Todo se rompe, todo se recompone; eternamente se construye a sí misma la casa del ser”⁹²* Ser que en todo nos hace referencias a aquel misterio que Heidegger le diera su vida intelectual entera, y en nada se parece a la causa sui ni al cogito cartesiano y sus limitaciones conceptuales. En lo referente a esta apertura al misterio Heidegger comenta:

“Serenidad para con las cosas y la apertura al misterio se pertenecen la una a la otra. Nos hacen posible residir en el mundo de un modo muy distinto. Nos prometen un nuevo suelo y fundamento sobre los que mantenernos y subsistir, estando en el mundo técnico pero al abrigo de su amenaza.”⁹³

En el crear, deconstruir y recrear la vida misma en la representación estética es como se puede contemplar de manera activa y serena el devenir de la existencia por medio de la reflexión meditativa, que se adentre en el silencio más profundo, haciendo secreto y más profundidad a través del decir de la palabra que no toca al silencio, sino que lo despliega. A través del lenguaje, la casa del Ser.

⁹¹NIETZSCHE, Friedrich. *Así hablo Zaratustra*. GRADIFCO SRL Buenos Aires Argentina. 2007. Pág. 32

⁹²Ibidem. Pág. 191

⁹³HEIDEGGER, Martin. *Serenidad. Gelassenheit*. Versión castellana de Yves Zimmermann, publicada por Ediciones del Serbal, Barcelona, 1994. En <<http://www.heideggeriana.com.ar/textos/serenidad.htm>>, [consulta 09 de Abril de 2012] § 43.

Analítica filosófica como estética de la representación

Con Nietzsche se determinan, a partir de su crítica a la modernidad, todos los componentes propios de su constitución paradigmática, esto es el esencialismo basado en la inversión del pensamiento producto de la reflexión metafísica. Esta inversión genera los respectivos trasmundos en los cuales el hombre al verse confundido entre lo que aparenta ser el mismo como sujeto, y el misterio absoluto para la razón de lo que el verdaderamente puede llegar a ser, se siente angustiantemente alienado de su propia vida. En razón de esto intenta escapar cada vez más en el delirio del progreso, el cual no lleva una finalidad verdadera, sino, por el contrario, es una constante fuga de representación en representación. Esto acarrea consigo inmediatamente la entrada en el Nihilismo y el sin sentido, ya que es la esencia y la propia posibilidad de vivencia de lo trascendente lo que queda convertido en trasmundo, representación y apariencia, no asumida, sino falseada en una pretensión metafísica engañadora, alienante. En este punto es donde el fundamento pierde terreno y se flota filosóficamente en la nada existencial. Sin embargo, el fundamento, cuando está asumido como una parte dentro de las dinámicas de la reflexión, cuando la representación esta asumida como astucia del espíritu y juego de la voluntad en vez de verdad y seriedad epistemológica, como bienaventurada apariencia e imagen inspiradora, es fuente de posibilidades creativas para el hombre, las cuales lo pueden llevar a la realización de una vida heroica en cuanto a la autenticidad de la existencia, así como también plena en cuanto a la abundancia de vitalidad y entusiasmo por la realización de cada día, en lo más factico y mundano de los mundos posibles, y en este mundo, realizar al Superhombre. La muerte de dios y la necesidad del Superhombre como perspectiva nacen de esta consideración.

La primera alternativa se enmarca plenamente en la crítica Nietzscheana sobre la modernidad y es absolutamente contingente a la crítica que en este mismo trabajo se realiza sobre el paradigma de tal espíritu y su época. La segunda alternativa se enmarca definitivamente dentro de las perspectivas y dimensiones a trabajar acerca de cómo configurar una cosmovisión más amplia, asumiendo a la facultad de la representación como la fuente de realidades estéticas y asumiendo a través de ellas las posibilidades de apertura

del conocimiento, de alteridad, de interconexión intersubjetiva, en última instancia de intersubjetividad.

En relación a esta doble dimensión presente en el hombre y su facultad de reflexión espiritual Nietzsche comenta: “*Criatura y creador están unidos en el hombre, en el hombre hay materia, fragmento, exceso, lodo, desperdicio, caos, absurdo, sin sentido. Pero en el hombre reside también un creador, un escultor, la dureza del martillo, los dioses, espectadores, y el séptimo día*”⁹⁴ En relación a esta última dimensión del hombre es importante ver que la apariencia, la representación, la máscara y la imagen son expresiones sutiles y numinosas en lo referente a lo más excelso del alma humana.

Así, el misterio, lo oculto y lo descomunal e incognoscible, si se intenta abordar directamente, como en el caso de la modernidad, ocurre un equívoco de dimensiones colosales, ya que toda esa profundidad queda convertida en nada, angustia, y sin sentido, debido a la inversión de la mirada directa de la reflexión y su inevitable manifestación como transmundo. Por el contrario, si aquello que llamamos misterio se lo mira de reojo a través de prestar atención directa a la apariencia y no a la esencia como ente, si se sitúa la intencionalidad de la conciencia en la epidermis de la realidad, en lo aparentemente superficial, se logra envolver al espíritu en un poético hacer secreto mediante la filosofía, la palabra y el lenguaje, realizando una filosofía profundamente estética. ***Devocional en realizar, a conciencia, silencio a través de la palabra.***

En lo relativo a esto tenemos las siguientes citas de Nietzsche que representan una verdadera apertura del velo de lo real entendido en términos modernos, a una nueva era y cosmovisión espiritual. Nietzsche en un comienzo señala: “*Todo lo profundo ama la máscara*”⁹⁵ Reflexión contemporánea a la cual después agrega la siguiente interrogante “*¿No sería la antítesis tal vez el disfraz adecuado con que caminaría el pudor de un dios?*”⁹⁶ Así, el pensar contemporáneo, del individuo auténtico en su espiritualidad se puede comprender como: “*Semejante escondido, que por instinto emplea el hablar para callar y*

⁹⁴NIETZSCHE, Friedrich. *Más allá del bien y del mal*. GRADIFCO SRL Buenos Aires Argentina.2007. Pág. 123

⁹⁵ Ibídem. Pág. 43

⁹⁶ Ibídem. Pág. 43

silenciar.”⁹⁷ A lo que concluye por declarar: “*Todo espíritu profundo necesita una máscara; aun mas, en torno a todo espíritu profundo va creciendo continuamente una máscara, gracias a la interpretación constantemente falsa, es decir superficial, de toda palabra, de todo paso, de toda señal de vida que el da*”⁹⁸ En lo relativo a esto, en lo relacionado con la profundidad abismal de la superficialidad del espíritu reconocida “*de reajo*”, llena de pudor reverencial, y llena de astucia espiritual, ante el escenario de la reflexión, comprendida como fuerza de la naturaleza, imparables en la existencia humana, Nietzsche nos comenta la raíz de la sabiduría griega, piedra angular de la filosofía, tal vez perdida, del occidente más profundo. Así se expresa este pensador monumental sobre este tema: “*Deberíamos respetar más el pudor con el que la naturaleza se oculta tras enigmas e incertidumbres abigarradas*”⁹⁹ A lo que después agrega:

“*¡Oh, aquellos griegos! Sabían lo que es vivir; lo cual exige quedarse valientemente en la superficie, en la epidermis; la adoración de la apariencia, la creencia en las formas, en los sonidos, en las palabras, ¡en todo el Olimpo de la apariencia! Aquellos griegos eran superficiales... ¡Por profundidad!*”¹⁰⁰

Así, en la contemplación y realización de la imagen como fundamento estético de la realidad contemporánea nos abrimos a horizontes infinitos y a perspectivas existenciales que permiten ir configurando una filosofía sabia en cuanto a la comprensión profunda de la excesiva flexibilidad, y por lo mismo, la condición incognoscible, de la verdad definitiva. En relación a esto Nietzsche comenta: “*¿En qué medida la verdad tolera ser asimilada? Esta es la pregunta, esta es la experiencia a realizar.*”¹⁰¹ En lo relativo a esta pregunta profundamente existencial, de tanta ontología contemporánea, Heideggeriana, Nietzsche en su Zarathustra nos contesta lo siguiente: “*Virtud que prodiga regalos: este nombre dio Zarathustra en otro tiempo a la indecible*”.¹⁰² De esta manera, la nueva filosofía contemporánea, cuidadosa en no romper el sentido poético de la existencia, comprendiendo

⁹⁷ Ibídem. Pág. 44

⁹⁸ Ibídem. Pág. 44

⁹⁹ NIETZSCHE, Friedrich. *La Gaya Ciencia*. GRADIFCO SRL Buenos Aires Argentina. 2007. Pág. 20

¹⁰⁰ Ibídem. Pág. 20

¹⁰¹ Ibídem. Pág. 111

¹⁰² NIETZSCHE, Friedrich. *Así hablo Zarathustra*. GRADIFCO SRL Buenos Aires Argentina. 2007. Pág. 166

la naturaleza representativa de la reflexión como una actividad fundamentalmente estética, abre el sendero, ya no desde la razón como fuente de conclusiones y definiciones, sino por el contrario, como permanente apertura y viaje hacia el asombro, por el cual lo incognoscible, lo indecible y lo impenetrable del misterio último se expande como lo que es, algo intocado, pero profundamente sentido, vivenciado, en este hacer silencio con la magia de la palabra consciente de su limitación, convertida por lo mismo en llave hacia las puertas del misterio del Ser. Heidegger sobre esto comenta: “*El Decir, su peculiaridad, no se deja capturar en ningún enunciado. Exige de nosotros que alcancemos por el silencio (er-schweigen) la puesta-en-camino apropiadora en el despliegue del habla, sin hablar del silencio.*”¹⁰³ Esto plantea a la filosofía no solamente como fuente creativa, sino también como acto develador. ***Como una analítica que realizando lenguaje; devela. Analítica que devela representaciones. Una filosofía como estética de la representación.***

¹⁰³ HEIDEGGER, Martin *El camino al habla*. Versión castellana de Yves Zimmermann, en HEIDEGGER, M., *De camino al habla*, Serbal, Barcelona, 1990. En http://www.heideggeriana.com.ar/textos/el_camino_al_habla.htm, [consulta 09 de Abril de 2012] § 92

III

Problemática transición del paradigma moderno al paradigma contemporáneo

Las diversas dimensiones Hermenéuticas y Fenomenológicas

Lo señalado en los capítulos anteriores referente a los aspectos fundamentales de la crítica Nietzscheana y Heideggeriana a la modernidad, así como también lo referido a la posibilidad de comprender al mundo de reflexiones realizadas por el intelecto como filosofía de la representación, como hermenéutica o estética interpretativa, que llena de riqueza simbólica a las posibilidades para la espiritualidad de occidente, nos entrega un escenario de transición paradigmática, en donde será posible evidenciar teorías híbridas que mezclan componentes de ambos paradigmas.

Se señaló también que esta posibilidad de transición (o revolución en las ciencias) se da principalmente gracias a un gesto o actitud filosófica determinada, que tiende hacia la apertura más que hacia la certeza, que aspira a conocer sus propias limitaciones y con esto busca orientarse más hacia el misterio que hacia un conocimiento absoluto. *Pero este espíritu de apertura solamente nace a la luz de una profundización de tal nivel de radicalidad y estricticidad que, en el paroxismo de tal aventura, la filosofía misma debe en algún punto invertir la intencionalidad moderna del cogito y abrirse definitivamente hacia la alteridad, si no quiere quedar completamente alienada del mundo y ante su propia imagen.*

La nueva perspectiva paradigmática conlleva la asimilación de una manera de comprender el espíritu de forma extremadamente diferente de cómo se venía haciendo en los tres siglos anteriores. Esto por supuesto que genera un nivel de tensión importante en las manifestaciones intelectuales y culturales de todo occidente y con esto notamos en

diferentes disciplinas contradicciones en donde se mezclan e interactúan aspectos fundamentalmente modernos con otros más bien de corte contemporáneo.

Dilthey y la distinción entre las ciencias

Así podemos ver en las nociones hermenéuticas de Dilthey una gran fuente de perspectivas que giran hacia una nueva orientación científica para con las problemáticas de las ciencias del espíritu. Este autor busca que las ciencias sociales o aquellas que no pueden encaminarse en su desarrollo bajo los mismos fundamentos con que lo hacen las ciencias naturales o formales tengan una metodología propia y sean entendidas de manera diferente por los científicos que las estudian. Con esto se realiza un aporte significativo ya que se comprende a dichas ciencias desde un enfoque distinto, en donde la hermenéutica, o sea el análisis interpretativo juega un papel fundamental, y no así la aplicación del método científico moderno que impera en las ciencias de la naturaleza. Toda esta diferencia fundamental entre las ciencias del espíritu y las ciencias naturales radica en que las primeras responden al desarrollo y devenir histórico. Este es uno de los avances más importantes dentro de la teoría hermenéutica de Dilthey.

Sin embargo, esta misma necesidad de especificidad y de significar epistemológicamente un estudio que bajo su propio campo y terminología necesita desplegarse, dice relación aun, y de manera bastante radical, con nociones esencialmente modernas del conocimiento. Estas nociones se refieren precisamente al imperativo de distinción que genera siempre la necesidad cada vez mayor de especificidad en las ciencias. Ésta especificidad es necesaria solo cuando *no* llega al nivel de atomización y reducción en la cual se encuentran hoy, producto de una híper especialización. ***Estos niveles de reducción y de especificidad son propios de un extremo; la científicidad.*** Pero no solamente son innecesarios para las ciencias sino que terminan siendo perjudiciales. Esta necesidad de especificidad se manifiesta también en los albores de la tentativa hermenéutica en Dilthey, ya que este busca llegar a una distinción epistemológica entre lo que él denomina las ciencias del espíritu y las demás ciencias de la naturaleza. Lo que significa que cada una de estas aéreas

epistemológicas responden a necesidades diferentes y por lo tanto deben ocupar terminologías y categorías distintas. En relación a este punto Dilthey comenta:

“La fundamentación más profunda del puesto independiente de las ciencias del espíritu junto a las ciencias de la naturaleza, puesto que constituye el centro de la construcción de las ciencias del espíritu en esta obra, se realiza en esta paso a paso, al llevarse a cabo en ella el análisis de la vivencia total del mundo espiritual, en su incomparabilidad con toda experiencia sensible acerca de la naturaleza.”¹⁰⁴

Esto significa, en el fondo, que se estaría pensando desde Dilthey acerca de dos dimensiones distintas de la ciencia.

Lo anteriormente explicado no significaría ninguna confusión mientras se asuma que tanto las ciencias del espíritu como las ciencias de la naturaleza se conectan intersubjetiva e interdisciplinariamente de manera fundamental en aquello que primeramente llamamos ciencia. Sin embargo, en Dilthey, más allá de los aportes innegables que su distinción a proporcionado al debate intelectual referido a las ciencias, devela una intencionalidad que dice relación directa con lo determinado por el paradigma moderno en lo relacionado a la obligatoriedad de la distinción entre saberes, y por lo tanto la articulación de lenguajes cada vez más específicos y desconectados con el resto de las disciplinas de las ciencias.

De acuerdo a todo lo manifestado sobre esta perspectiva es posible señalar que si bien es cierto que aporta nociones importantísimas a la filosofía contemporánea como lo es la perspectiva diversa que se tiene de las ciencias, del mismo modo también esta apertura a una visión que no encierra solamente en una dimensión a las diferenciaciones de los saberes, cuando no es asimilada en su justa medida, se puede transformar en otra manera más de expresar el esencialismo típico de la visión moderna, destinada siempre a atomizar en infinitas partes desconectadas entre sí a la interconectividad fundamental que tienen todas las disciplinas entre ellas.

¹⁰⁴DILTHEY, Wilhelm. *Introducción a las ciencias del espíritu*. Alianza. Madrid España. 1986. Pág. 45

Ladriere y la distinción entre las ciencias

Parecida intencionalidad notamos en la distinción que realiza Jean Ladriere acerca de los diferentes métodos científicos. Este los separa en ciencias formales (la Matemática y la Lógica), las ciencias empírico formales (la Física práctica, la Química, Ingenierías, etc.) y las ciencias hermenéuticas (ciencias del espíritu). Ladriere explica la necesidad de esta distinción de la siguiente forma:

“Es necesario, en efecto, distinguir, dentro de lo que se llama la ciencia, varios grupos muy distintos de disciplinas. Para ser completamente precisos, se deberían distinguir algunos subgrupos. Pero podemos contentarnos aquí con una división extremadamente general y bastante esquemática, pues será suficiente para el objetivo que perseguimos. Distinguiremos tres grupos de ciencias: las formales, las empírico-formales y las hermenéuticas.”¹⁰⁵

Esta distinción, nacida desde la influencia clara de Dilthey, le da a cada campo científico grandes niveles de autonomía, pero les acarrea también de manera exageradamente radical problemas tremendos para la comprensión de un trabajo interdisciplinario posible, basado en la intersubjetividad. En efecto el problema desde aquí para adelante es fundamental para las posibilidades de lo interdisciplinario, ya que en lenguajes radicalmente específicos y distintos entre sí es muy difícil la interconectividad de los saberes, propio esto último de cualquier tentativa intersubjetiva auténtica.

Ahora bien, también Ladriere desarrolla aspectos de la hermenéutica que tienen que ver de manera fundamental con la factibilidad y reconocimiento acerca de los límites del pensamiento filosófico para lograr la aprehensión del misterio general de la verdad, lo cual de manera paralela también lo emparenta con dimensiones de la hermenéutica Heideggeriana y en especial con ciertos enfoques de Gadamer que se evidenciaran posteriormente en el análisis a este autor, dentro del contexto de esta tesis.

¹⁰⁵ LADRIERE, Jean. *La articulación del sentido*. Ediciones Sígueme. Salamanca España. 2001. Pág. 41.

Husserl y la tensión paradigmática más radical. Claves para la identificación de la aporía moderna y la aparición de la intersubjetividad

a) La fenomenología como secreto anhelo de la modernidad

Parecidos problemas a los señalados anteriormente tiene la fenomenología de Husserl, la cual cae, en una primera instancia, de manera poderosa en una necesidad de reducción que todo lo transforma en idea pero nada en realidad vital. En Husserl la tensión paradigmática se da en forma aún más radical que en Dilthey, por la naturaleza de su obra, y, por lo tanto, su trabajo será estudiado en mayor profundidad.

Husserl por medio de la *epoché* realiza una tentativa de tal nivel de reducción y abstracción que imposibilita un contacto auténtico y fluido con el mundo de la vida cotidiana. En efecto la intencionalidad del Husserl de las primeras obras busca hacer reducción precisamente de ese mundo cotidiano de expresiones propias de la existencia y de la experiencia, para así llegar, en una peligrosa inversión del mundo, a una teorización de la vida, a un mundo de la vida extraordinariamente virtual, que se ve en permanente aporía y problematicidad en razón de lo que por intencionalidad se busca, desde esta fenomenología, como apodíctico, noético, inmediato y apriorístico, y que se le termina develando siempre como a posteriori, noemático, referente a cogitaciones y no al cogito, el cual siempre se escapa, según lo manifestado por el mismo Husserl, de diversas formas, en sus obras primeras.

En efecto, una de las grandes virtudes y aportes de Husserl para la filosofía contemporánea radica en que *gracias al nivel de profundidad y radicalidad modernas con las cuales intenta llegar al fondo de la realidad misma de la conciencia, devela fundamentalmente la imposibilidad de que esta se muestre como esencia, y por lo tanto señala en su mayor esplendor la aporía y la inversión del pensamiento reflexivo cuando este se basa en una intencionalidad epistemológica de tal nivel de estricticidad*. En Husserl, en efecto, la necesidad de distinción, claridad fenomenológica, estricticidad y radicalidad en la búsqueda de la evidencia apodíctica son lo medular de su método y finalidad filosófica. Y *este aporte, derivado de la impotencia por no encontrar los objetivos filosóficamente buscados desde estos imperativos modernos, para la contemporaneidad en la filosofía occidental es enorme en influencia e importancia*.

Para el Husserl de la primera etapa, la filosofía, así también como toda la actividad científica de occidente, se basa en la elaboración de la teoría. En esta Husserl busca la transparencia del contenido apodíctico, necesario para él y su búsqueda de una ciencia basada en fundamentos esenciales. Husserl señala que: “*En una palabra: lo que logra la actividad científica no es algo real, sino algo ideal.*”¹⁰⁶ Gracias a esta elevación hacia la teoría es que la ciencia y la filosofía dan un paso más hacia el conocimiento, que la sabiduría propia del mundo de la experiencia no puede entregar. ***Para Husserl entonces la sabiduría profundiza en la oscuridad de la vida humana. La ciencia por el contrario, lo que busca es encontrar las metodologías para esclarecer y hacer más nítida la comprensión, la significación.*** En este sentido Husserl propone su método de una manera en que este pueda llegar a la claridad misma de las ideas para la re-construcción científica del mundo de la vida, que por este proceso resulta transfigurado desde la conciencia, puesta en tensión por la radicalidad fenomenológica.

Ahora bien, si queremos *profundizar* en sus preocupaciones más contingentes, que mueven toda su obra literaria como filósofo, inevitablemente tenemos que hacerlo desde lo que se demuestra en esta obra, la de Husserl, de manera tan evidente. En el mundo de la vida dada, inmediatamente, sin reducción fenomenológica, del cual viene esta necesidad y preocupación que caracteriza el espíritu de esta obra, notamos la lucidez extrema que tiene Husserl en el tratamiento de la ingenuidad de las teorías que no se asumen a sí mismas como tales. Pero el propio autor pareciera que tampoco es capaz de ver la ingenuidad de su propia teoría, como es muy natural en los grandes filósofos. Y esta ingenuidad radica en lo siguiente: en que toda su elaboración no tiene motivaciones esenciales, ni ideales, sino por el contrario, tiene y demuestra necesidades existenciales y reales. Husserl, no en lo que propone su teoría sino en lo que manifiesta su actividad intelectual y sus preocupaciones profesionales o sea su propia intencionalidad como filósofo, ***es claro en evidenciar que la reflexión humana, (y, por sobre todas las demás, la reflexión de occidente) es una construcción teórica, y al mismo tiempo intenta basar su teoría en la búsqueda de dar cuenta con el origen ideal de toda la construcción cultural humana, como base científica para otorgarle sentido. Pero con esto lo que está realizando es intentar tomar como causa***

¹⁰⁶HUSSERL, Edmund. *La filosofía como ciencia estricta*. Editorial Nova. Buenos Aires Argentina. 2002. Pág. 145.

a los productos de estas mismas. Si en su propio trabajo muestra a las ideas como producción de la reflexión y de la auto reflexión producida por la filosofía y la ciencia como máxima expresión de la vida humana, no puede encontrar elementos esenciales en estas, ya que no hay sustrato que pueda ser a la vez un producto de lo que sostiene. Este es el error más típico de la filosofía en relación con la subjetividad. ***Lo que esta, como toda teoría pueda decir del mundo, de la esencia, o de la subjetividad misma, no es ni el mundo, ni la esencia, ni la subjetividad misma.*** ¿Cómo entender entonces que Husserl intente hacer una filosofía científica basada enteramente en representaciones, y que al mismo tiempo pretenda que esta sustentación epistemológica pueda pasar la prueba de un pensar verdaderamente ontológico? Siendo todas representaciones lo que Husserl nos propone como esencias ¿Qué tienen de esenciales estas mismas representaciones? ¿No son acaso representaciones siempre, pero nunca esencias? La respuesta es una sola. ***Esto se entiende porque Husserl está obligado, desde su propia contingencia, a “profundizar” en estos temas, no a esclarecerlos. Ahora, si no puede esclarecerlos, de acuerdo a sus postulados, no puede hacer ciencia estricta. Pero al profundizarlos ¿Lo hace con sabiduría?*** Veremos que al final de su obra filosófica se despliega gran parte del entramado categorial fundamental en donde estarán paradas las filosofías contemporáneas posteriores en la asimilación de un mundo de la vida más factico y real que el manifestado en estas primeras obras. Siendo extremadamente interesante notar que estas últimas visiones de Husserl fueron completamente condicionadas dada la aporía fundamental que la epojé original, que hacia abstracción completa precisamente del mundo de la experiencia, inevitablemente producía. Por lo que su filosofía se ve forzada a realizar una epojé o reducción, ya no de la experiencia, sino por el contrario, de la actividad y el conocimiento científicista. Pero este no es el caso de la primera etapa de su obra que se está analizando en primera instancia.

b) El método fenomenológico

Profundizando nuevamente en el método fenomenológico, de acuerdo a la visión crítica de Husserl, ***la actitud ingenua del intelecto de la espiritualidad occidental en crisis se sustenta en construir la mayoría de sus edificios teóricos en juicios mediatos y no en juicios inmediatos a la misma conciencia,*** por lo tanto también evidentes para la

aspiración de certeza de la actividad científica, en su dimensión teleológica. La radicalidad de la reducción buscara en primera instancia evidenciar, no cualquier experiencia, sino lo que sirve como base para la aspiración de una filosofía primera, esto es **juicios inmediatos**. Ante esta afirmación es bueno explicar a qué se refiere cuando se menciona la evidencia. **Esta es la idea inherente al deseo de conocimiento**. La evidencia por lo tanto es la única fuente desde la cual se puede intentar partir con la búsqueda de una filosofía de las esencias como base para una epistemología fenomenológica y una ontología trascendental. Husserl lo explica claramente de la siguiente forma: “Yo no puedo formular o admitir ningún juicio que no haya sacado de la fuente de la evidencia, de experiencias en las cuales me estén presentes las respectivas cosas y hechos objetivos ellos mismos”¹⁰⁷ De esta forma, es en la evidencia en donde podemos encontrar el primer indicio de certeza que permita realizar la pretensión fenomenológica. Sin embargo, la evidencia no es suficiente ya que está ligada a la experiencia. Se necesita una evidencia específica, que nazca de la misma actividad de la conciencia crítica en su develamiento en sí mismo como fuente primera de certeza. Esta es la **evidencia apodíctica**. Husserl sobre ello escribe:

*“Pero una evidencia apodíctica tiene la señalada propiedad, no solo de ser, como toda evidencia, certeza del ser de las cosas o hechos objetivos evidentes en ella, sino de revelarse a una reflexión crítica como siendo al par la imposibilidad absoluta de que se conciba su no ser; en suma, de excluir por anticipado como carente de objeto toda duda imaginable.”*¹⁰⁸

Ahora bien, **la evidencia del mundo no es apodíctica, ya que no nace en modo alguno de la reflexión crítica, o sea de la filosofía**. En este punto se debe llevar a cabo para Husserl una nueva reducción que ya no solamente pone entre paréntesis a la validez de los postulados científicos sino que a la realidad de la experiencia en cuanto tal, y con esto a todo el mundo de la realidad experimentada de manera ingenua por el realismo, según su interpretación. Esta es en efecto la segunda reducción cartesiana. Al hacer esta reducción,

¹⁰⁷HUSSERL, Edmund. *Meditaciones Cartesianas*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México D.F. México. 2004. Pág. 54.

¹⁰⁸ *Ibíd.* Pág. 57.

lo que se obtiene por medio de los sentidos ya no es digno de confianza para la tarea científica, por lo tanto se comienza una meditación profunda sobre la actividad misma de la conciencia en relación primero a las cogitaciones y posteriormente al cogito mismo. Al ego cogito como subjetividad trascendental. Sobre esto Husserl comenta: *“El mundo no es nunca para mí absolutamente nada más que el mundo presente a la conciencia y válido para mí en este cogito. Su sentido integro, universal y especial, y su valor de realidad, lo tiene exclusivamente de estas cogitaciones.”*¹⁰⁹ A lo que posteriormente agrega:

*“La base natural de la realidad es secundaria en su valor de realidad: presupone constantemente la trascendental. El fundamental método fenomenológico de la Epoje trascendental, en la medida en que retrotrae a esta última realidad, puede llamarse la reducción fenomenológica trascendental.”*¹¹⁰

Así, la reducción fenomenológica se entiende como este poner entre paréntesis a la realidad del mundo natural, y así contemplar el contenido de la misma conciencia de manera inmediata y directa. Pero en relación con esto Husserl también nos advierte interrogantes fundamentales para esta cuestión. Lo señala de esta forma: *“¿hasta dónde puede el yo trascendental engañarse acerca de sí mismo y hasta donde alcanzan los contenidos, absolutamente indudables, a pesar de esta posibilidad que existe de engañarse?”*¹¹¹ Husserl comienza aquí a develar dentro de su propia obra las características más radicales de la aporía de la reflexión cuando se orienta aparentemente sobre ella misma. Husserl al plantearse desde la fuente misma del pensar occidental moderno, desde Descartes, los temas más fundamentales de tal modelo paradigmático se enfrenta de manera violenta con las problemáticas insolucionables en las que tal visión moderna esta atrapada desde sus mismos orígenes. Y una de estas principales problemáticas es la referencia al dinamismo de la conciencia manifestado en la intencionalidad *cogito-cogitatum*. En la aplicación de la fase descriptiva del método se realiza esta observación desinteresada a las cogitaciones de

¹⁰⁹ Ibídem. Pág. 62

¹¹⁰ Ibídem. Pág. 63

¹¹¹ Ibídem. Pág. 65

la intencionalidad, y estas se presentan como todo objeto intencional, intencional de la conciencia (determinaciones atribuidas a los modos de conciencia). Esta investigación de la fase descriptiva se denomina *noemática*. Existe otra etapa de la descripción que dice relación con el cogito mismo, en cuanto pensar más que pensamiento, que se le denomina *noética*. (Investigación de los modos de conciencia en cuanto tal, por ejemplo, la percepción, el recuerdo, la retención, etc.). *Así el mundo, supuestamente, es salvado desde la Epoje ya que este se presenta a la reducción fenomenológica como cogitatum*. Lo noético, *se pretende*, nos entrega la vida pura de la conciencia en cuanto intuición esencial. Lo noemático nos entrega el mundo presumido, *también como actividad de la conciencia*, siendo todo esto desde el yo situado en la misma actividad fenomenológica, el cual se presenta como primer objeto para la conciencia a investigar desde la fenomenología. Sin embargo, es por esta misma razón que tal *suposición* no se ajusta a la realidad vital del mundo, ya que el cogitatum o la cogitación es vista para Husserl como una fase de la intencionalidad de la conciencia, por lo tanto, como una operación de esta. *Por lo que no se salva en modo alguno la realidad del mundo independiente de la conciencia, sino por el contrario se asume este como fase o dimensión específica de esta y en esta*.

Al igual como se ha afirmado dentro del análisis de la reflexión moderna, lo primero que es visto como material de investigación, como ente, y como imagen epistemológica es el propio hombre, y desde Descartes y Husserl, el propio filósofo, el pensador, el fenomenólogo. El fenomenólogo es lo primero en relación a su cercanía para con la investigación que busca la inmediatez que se debe investigar fenomenológicamente en la fenomenología, pero como ego trascendental, y no como ego ingenuo del mundo natural. De esta manera, en el trasfondo como efectivo ser que sujeta a la realidad de la conciencia, se presenta la estructura noética-noemática condicionada por la síntesis e identificación, que realiza la correlación de intuiciones y esencias y conformación del mundo de la conciencia intersubjetiva trascendental. Esto tiene *temporalidad vivencial*. Posee tanto temporalidad objetiva (la cosa percibida) y así como temporalidad subjetiva (la percepción misma). Ambas se unen por la *síntesis*. Se unen en la conciencia. Para Husserl esto da el carácter inmanente de la conciencia para consigo misma en relación al cogito-cogitatum, la temporalidad objetiva de la cosa para la conciencia, y subjetiva en cuanto modo de conciencia en cuanto tal y pura intencionalidad, unida por la acción de síntesis, en la

vitalidad de la conciencia como pura inmediatez y resplandor de su misma actividad. Husserl argumenta: “*El objeto de la conciencia, en su identidad consigo mismo a través de la corriente de las vivencias, no entra desde fuera en ella, sino que está encerrado en ella misma como sentido, y esto es, como la obra intencional de la síntesis de la conciencia.*”¹¹² A lo que más adelante añade: “*La vida total de la conciencia esta, como ya hemos dicho por anticipado, sintéticamente unificada.*”¹¹³. Así es posible evidenciar que en tal profundidad fenomenológica en la que se sitúa Husserl comienzan a dar la vuelta al mismo paradigma moderno nociones que por la cercanía con el sujeto investigador, con el fenomenólogo, manifiestan una filosofía con componentes más vitales, en donde la temporalidad aparece como eje fundamental para las dinámicas de la conciencia. En efecto, si superamos las nociones solipsistas de la conciencia y la inevitable inversión que se produce de ella, ***podemos rescatar los albores de una filosofía de la existencia***, que plenamente hereda Heidegger. En efecto es Husserl el que plantea primero en la fenomenología categorías como ***temporalidad*** y ***horizonte*** en vistas hacia el infinito de la producción del espíritu. O sea, como ***apertura***.

Husserl es consciente que, más allá de ser fundamentalmente cierto que la síntesis opera en la realidad aparecida desde y para la misma conciencia, aquello no quiere decir que estas *apariciones* tengan un carácter estático inamovible debido a un dinamismo mecánico del proceder de esta misma. Muy por el contrario, la síntesis se da no solamente en lo idéntico a sí mismo como relación entre modos de conciencia, ya que esto idéntico se da también y es la raíz esencial de toda diversidad y pluralidad de conexiones realizadas por la síntesis. En esta movilidad el tiempo se presenta de dos maneras. Se debe hacer distinción entre conciencia del tiempo y el tiempo mismo, que se da en la vivencia interna al tiempo y en las maneras de manifestar de este a la conciencia, de aparecer a esta. En todo esto vemos vitalidad, y por supuesto esta no puede provenir para Husserl, al igual que en Descartes, de otra dimensión que la dimensión del ego. Finalmente este en la conciencia sería un ***ser para sí mismo. Estando referido intencionalmente a sí mismo***. Y esta intencionalidad se manifiesta también en dos dimensiones de ***actualidad*** y ***potencialidad***. En esta última, más que la facultad de la conciencia en términos apodícticos de referirse con inmediatez

¹¹² *Ibidem*. Pág. 90

¹¹³ *Ibidem*. Pág. 91

absoluta a sí mismo, se mueve en dirección a lo que se da como posibilidad, como horizonte y como libertad en fin de cuentas. Así: *“Los horizontes son potencialidades predeterminadas.”*¹¹⁴ De esta forma en Husserl vemos, no solamente a un pensador que intenta dar respuesta definitiva a las problemáticas de la modernidad más originaria, sino que también notamos, debido a su profundización fenomenológica los primeros indicios de superación de tal visión paradigmática. Superación que en Husserl se manifiesta como problemática y aporía, pero que desde Heidegger ya se comienza a experimentar desde una visión contemporánea plenamente asumida.

Volviendo al ejercicio crítico se percibe que en el esfuerzo del autor por desglosar desde un método riguroso (para Husserl el más riguroso al que la filosofía se debe obligar a sí misma para dar cuenta de su verdadero destino) la problemática de la verdad de la ciencia filosófica esta propuesta termina dejando una experiencia al investigador de encontrarse en la mitad de dos visiones vertiginosas. La primera es una construcción meta cognitiva gigantesca, colosal y descomunal, en donde cada ladrillo de esta construcción se basa en la radicalidad más estricta. Así también como en otro aspecto, en la otra orilla del abismo, uno se encuentra con cierta sensación de artificialidad. ¿Cómo es esto posible? Efectivamente esta visión expuesta aquí no es arbitraria ya que en este mismo punto hay variadísimas críticas al respecto de filósofos posteriores. Husserl, en su radicalidad extrema, termina edificando una teoría que sube a las cimas más altas del intelecto, hasta el mismo lugar en donde estas cimas ya pasan a parecer meta intelectuales. Pero al mismo tiempo deja en claro, en el ejercicio de su desarrollo como pensamiento radical, un deseo de transformación evidente de la vida cotidiana en un nivel de purificación casi dogmática, casi purista, en donde el verdadero mundo de la vida simplemente dada no tiene cabida en modo alguno. Es cierto que en filosofía no se puede pedir hacer mera reflexión simplista sobre lo cotidiano. Se está de acuerdo en ello. Pero sin embargo, tal nivel de esteticismo de la conciencia por sobre el salvajismo de la vida autentica termina dando la clara sensación de estar ante una belleza de cristal, hermosa en sus formas y alcances, pero fría y sin ni una gota de la vida que tanto intenta reclamarle, paradójicamente, a la vida misma de la conciencia.

¹¹⁴ *Ibíd.* Pág. 93

Sin embargo, esta tentativa entrega para el posterior desarrollo de la fenomenología una noción categorial fundamental; la cual dice relación a la dimensión de *intersubjetividad*. Esta, en Husserl, es comprendida plenamente en las nociones trascendentales del ego cogito manifestado en la consciencia en múltiples manifestaciones diversas. Claramente esta noción es aun artificial y extremadamente teórica. Pero la intersubjetividad, comprendida desde la existencia y desde un estar inmanente del hombre en el mundo dará como nacimiento un nuevo horizonte epistemológico de alcances gigantescos, en donde se instalara definitivamente la visión filosófica de la era contemporánea.

c) **La obra de madurez y la problemática del auténtico mundo de la vida para las ciencias**

Ya en la obra de su madurez, en *la crisis de las ciencias Europeas*, Husserl busca dar con un pensar desplegado que asuma la existencia pre científica del mundo de la vida, tal y como este es, como base de cualquier construcción científica posterior. Algunos autores contemporáneos argumentan que este giro en la visión se puede haber visto influenciado por *Ser y Tiempo* de Martin Heidegger (Gadamer, entre otros). Lo que es claro es que Husserl en esta obra tardía se muestra distinto en varios aspectos a toda su anterior obra filosófica. En relación al mundo de la *experiencia*, que antes siempre se había presentado para este investigador como algo que necesariamente debía ser puesto en actitud de reducción radical, *ahora se nos presenta como una dimensión de dimensiones, absolutamente indispensable de tener en cuenta para comprender la posibilidad real que tiene la misma fenomenología para establecerse como primera filosofía en el marco de Mathesis Universalis, esto quiere decir, de verdadera fuente de todas las demás formas de conocimiento científico*. De esta manera, para Husserl lo principal en esta obra será *ver como comprendemos la paradoja limite que se nos presenta cuando aparecen el mundo de la vida, como marco de evidencia directa intuitiva de la experiencia, y en este mundo de la vida la posibilidad científica de hacer ciencia estricta*, con oportunidades reales de objetividad científica, sin que esta caiga en aporía absoluta. Aporía que se daría en la ingenuidad de postular un hacer objetividad desde fundamentos que estén completamente

alejados de lo que constituye el fondo sobre el cual están parados los mismos esfuerzos de la ciencia, esto quiere decir, el mundo de la vida.

En lo relativo a esta paradoja Husserl fluctúa:

“Aprendemos a comprender que el mundo, que es constantemente para nosotros en la fluida transformación de las formas de dación, es una adquisición espiritual universal, y que lo es en tanto que figura devenida y que, al mismo tiempo, continua deviniendo como unidad de la configuración espiritual, en tanto que una figura de sentido-en tanto que figura de una subjetividad universal funcionante en último extremo-. En relación con ello, a esta realización constituyente del mundo pertenece esencialmente el hecho de que la subjetividad se objetive a sí misma como subjetividad humana, como parte integrante del mundo. Toda consideración objetiva del mundo es consideración en el afuera, y solo aprehende exterioridades, objetividades. La consideración radical del mundo es una consideración interna sistemática y pura de la subjetividad que se exterioriza a sí misma en el afuera.”¹¹⁵

Con esto podemos sacar, mínimo, dos conclusiones. Una es que de acuerdo a Husserl, en efecto la conciencia al ser puesta ante el mundo de la vida y al ser también manifestación de este, en relación a una actitud radical, esta vez para consigo misma, necesariamente tendrá que manifestar la universalidad que es su forma de dar cuenta del mundo de la vida, filosóficamente. Y en segundo lugar, que la fenomenología busca en efecto, no estudiar las cogitaciones sino la esencia de estas, **la vida de la más pura subjetividad**. Pero en relación a esta intencionalidad, esta se dirige en el sentido opuesto de hacia dónde se dirigía en las obras anteriores. **La necesidad de reducción, permanente presente en Husserl ahora se dirige en hacer reducción del mundo de la científicidad, y no del mundo de la vivencia, o mundo de la vida. Husserl en este punto propone algo que en términos sutiles, es un giro en su filosofía.** Anteriormente hemos visto en meditaciones cartesianas, como la epojé reduce, principalmente, no solamente aspectos de las creencias especulativas del mundo científico contingente, sino también, a todo lo que tiene que ver con el mundo de la

¹¹⁵ HUSSERL, Edmund. *La crisis de las ciencias Europeas*. Editorial Crítica. Barcelona España. 1991. Págs. 118-119

experiencia. Aquí en cambio, Husserl propone una reducción distinta. Más que buscar a través de la epojé las *esencias puras* en lo que se aparece de la conciencia subjetiva trascendental, busca encontrar en la *experiencia pura*, el contacto que deben tener las ciencias para llegar a significar y comprender de manera válida su propia actividad para crecimiento del despliegue del espíritu de occidente en el marco de la filosofía. Esta reducción, reduce radicalmente las opiniones y los conceptos que ha dado la ciencia objetiva, y *reclama la intuición directa, para con lo directamente intuitivo en sí, esto es, el mundo de la vida*. Husserl lo expone así:

*“cabe instalarse por completo en el suelo de este mundo lisa y llanamente intuitivo, cabe dejar fuera de juego todas las opiniones y conocimientos objetivo-científicos, para, entonces, examinar en general que tareas científicas, esto es, aquellas que hay que decidir con validez general, se yerguen en atención a su propio ser”*¹¹⁶

De esta manera también Husserl se propone dar cuenta científicamente, sin apelar a objetividad alguna, sobre algo que escapa siempre y de manera absoluta al deseo de aprehensión objetiva. *Las diferencias entre el mundo creado desde la científicidad objetiva y el mundo de la sensibilidad de la vida son claras y profundas*. La tarea resulta verdaderamente titánica para el pensar filosófico ya que casi aparecen como dimensiones irreconciliables. *Por un lado el mundo de la objetividad científica está edificado por construcción teórica, que no nos dice absolutamente nada de nuestra experiencia directa e intuitiva, por lo que no nos da garantía alguna de certeza para el mismo conocimiento. Por otra parte el mundo intuitivamente experimentado de manera directa se basa en una experimentación real y no teórica, no artificial, no representada*. Husserl lo expone claramente de la siguiente forma:

“el contraste entre lo subjetivo de la vida y el mundo “objetivo”, “verdadero”, reside en el hecho de que este último es una substrucción lógico –teórica, la substrucción de algo fundamentalmente no perceptible, fundamentalmente no experimentable en su propio ser-

¹¹⁶Ibídem. Pág. 129

*si-mismo, mientras que lo subjetivo mundano vital está caracterizado en su totalidad precisamente por su experamentabilidad real”.*¹¹⁷

Así, en desconexión directa para con la realidad de la experiencia originaria, el pensar objetivo, por pretender ser verdadero, cae en falsear a la realidad, y por lo mismo falsearse a sí mismo en su intencionalidad. Ahora bien, viéndolas (las manifestaciones científicas objetivas) como manifestación del mismo mundo de la vida, las notamos como provenientes de la subjetividad en sí, y por lo tanto, desde aquí se puede efectivamente, no en sus postulados ingenuos explicativos, comprenderlas en relación a su intencionalidad y funcionalidad para con su meta.

Sin embargo, existe una dimensión clave en lo relativo a la comprensión del mundo de la vida. Y esto se verifica de manera paradójica en Husserl en lo referente a su deseo en la filosofía. El mismo manifiesta que el mundo de la vida: “*no requiere de ciencia alguna*”¹¹⁸, esto es, para ser lo que este es.

El problema entonces para Husserl se da en términos de utopía, pero de una utopía que para él debe ser esencial, evidente, necesaria, inevitable al mismo espíritu. Y esto es, entrar, como se escribía anteriormente, inevitablemente dada la intencionalidad del espíritu, en ***buscar un pensar puro sobre el mundo de la vida. Y esto es aporía***. Evidentemente esto en términos de cogitación es una utopía. Solo solucionada desde una actitud también utópica de concentrar la atención no en la cogitación si no en la actividad misma del cogito, que es en realidad cogitación, por lo tanto construcción creativa. Ahí está la clave de su propio error moderno, así como también la clave que en el mismo pensar de Husserl, y en misteriosa armonía con lo evidenciado antes por Nietzsche, se da como alternativa titánica del espíritu contemporáneo.

Para Husserl la intersubjetividad se da cómo realidad del mundo por medio de la actividad de la intencionalidad organizada y armonizada por la síntesis. O sea, por la conciencia. De acuerdo con esta el mundo no se debe ver como una construcción de una identidad solipsista que piensa con categorías matemáticas, sino por el contrario, debe ser comprendida desde una actividad presente esencialmente en el mundo de la vida por el cual

¹¹⁷Ibídem. Pág. 134

¹¹⁸Ibídem. Pág. 139

este se manifiesta. De esta manera, la existencia de fundamentos armonizados por la intencionalidad de la síntesis pretende brindar aquella claridad esencial buscada originalmente, pero ya no únicamente en lo relativo a lo específico de la fenomenología en el marco de su aporte a la filosofía, sino mucho más radicalmente, en todo el campo del conocimiento humano científico, en donde también aparece como única fuente de certeza para la espiritualidad de occidente. ***En Husserl la profundidad de esta subjetividad para consigo misma en términos de mundo, es tal, que es en efecto infinita. No es posible restarse a la evidencia que presenta esta imposibilidad de abarcar la aprehensión de la subjetividad.*** Así lo expresa Husserl citando a Heráclito: “*Los límites del alma nunca los encontraras, y ello a pesar de que recorras todos sus caminos: tan profundo es el fundamento que tiene.*”¹¹⁹ Pero también es cierto e ineludible que esta actividad orientada y disparada hacia el infinito que es la intencionalidad, es, propiamente dicha, el hecho de los hechos, y por lo tanto, es, la subjetividad. Y lo es sin serlo como cogitación, o sea, como definición. ¿No vemos en esto una influencia decisiva para el posterior desarrollo del pensar contemporáneo? ***Ahora bien, este hecho de los hechos, esta subjetividad, es, en estos términos, absolutamente inaccesible al entendimiento y a la comprensión, por la misma naturaleza de su imposibilidad de representarse en definición alguna. Por lo tanto lo que se devela con Husserl es, nuevamente, que esta subjetividad referida no puede ser subjetividad alguna.***

Ahora, siguiendo con la descripción de lo propuesto por Husserl, esta supuesta subjetividad no está limitada como se comentaba anteriormente por la factibilidad para el pensamiento del yo, en términos solipsistas, sino por el contrario, esta subjetividad, al estar desplegada en sí misma, se despliega, desde el yo, hacia la existencia de otros yo, para sí mismo, para los demás desde sí mismo, para el sí mismo en relación con los demás, o sea, para todos los modos de ser de las personas del lenguaje y todos los juegos lingüísticos que a estos se relacionan en sus entrelazamientos complejos. De esta manera, el mundo en su inmovilidad como mundo de la vida, se mueve en términos fundamentales y fundacionales en relación a la actividad de la intersubjetividad, que es puro despliegue, ya no desde la sola actividad del cogito, tampoco desde el despliegue de la actividad de la subjetividad trascendental,

¹¹⁹ *Ibidem.* Pág. 179

sino como despliegue de la *intersubjetividad trascendental*, y también será posible en una posterior *interculturalidad trascendental*. Así, bajo esta perspectiva, es la subjetividad la que condiciona, y también en gran parte, configura el mundo. Y con esto tenemos la paradoja fundamental, que es *¿cómo entender que la subjetividad se presenta, como todo lo demás, dentro del mundo de la vida, pero este mundo es manifestación, ni más ni menos, que de la subjetividad? ¿Cómo no caer en tautológica? ¿Cómo comprender y darle movimiento a esta aporía? Para Husserl la situación es la siguiente; la fenomenología debe ser capaz de asumir que en lo relativo al mundo de la vida, como esencialidad, debe cuestionar lo evidente, debe con esto problematizar lo inevitablemente inmediato, debe transformar por medio de la intencionalidad, a la vida en vida intencional para sí misma*. Husserl lo explica del siguiente modo:

“El fenomenólogo vive de antemano en la paradoja de tener que considerar lo autoevidente como cuestionable, como enigmático, y de no poder tener de aquí en adelante otro tema científico que este: transformar la autoevidencia del ser del mundo –para él, el mayor de todos los enigmas- en una comprensibilidad.”¹²⁰

En esto, la vida intencional del ego trascendental, se juega su existencia en la intersubjetividad. Ya que es la esencia de esta. Y su despliegue, como posibilidad, evidentemente no se queda en el ser esa esencia, sino en devenir en la conciencia, como otro yo del mismo yo, y esto es temporalidad.

Por último, en relación a como se escapa la tendencia universal del espíritu en la aprehensión de cogitaciones, lo importante en todo este esfuerzo es por un lado evidenciar la imposibilidad del pensar objetivista y científicista hasta ahora imperante en occidente para lograr su cometido, y por otro, al zanjar la verdad sobre la explicación objetiva, lograr la comprensión de la actividad de la conciencia, de la intersubjetividad trascendental, *del mundo de la vida en sí, y del mundo del espíritu, que no es otra cosa, que el mismo mundo de la vida, para sí, en el en sí de su esencia, que se da en la conciencia*. Husserl nos señala sobre esto lo siguiente: *“No se trata de asegurar objetividad, sino de*

¹²⁰ *Ibídem*. Pág. 190

comprenderla. Hay que reconocer por fin que ninguna ciencia objetiva, por muy exacta que sea, ni explica ni puede explicar nada con seriedad. Deducir no es explicar."¹²¹ Con esto Husserl se abre ante una apuesta hermenéutica. Y en este nuevo escenario tendrá que aparecer una nueva forma de comprender todas estas categorías que han quedado en el aire esperando por un mundo factico que las pueda contener y vivificar como posibilidades de la experiencia. En este escenario aparece históricamente Martin Heidegger. Y después de aquel, tanto la intersubjetividad como la interculturalidad serán realidades posibles dado a que estarán inmersas en el mundo de la existencia y no como perspectivas solo presentes en la conciencia. La alteridad aparece entonces y con esto un infinito con rostro, que interpela.

Heidegger y la posibilidad de una ontología fundamental auténtica y contemporánea

a) La existencia como escenario de la ontología autentica

A partir de Martin Heidegger podemos hoy hacer fenomenología desde la existencia, y no desde la conciencia. Este hecho es fundamental debido a que siempre que intentemos analizar a la conciencia tendremos el problema para la cientificidad moderna de la inversión del contenido, por lo tanto que toda esencia se nos manifieste enteramente como representación. *La existencia por el contrario, es el propio reconocimiento de la representación en el escenario vital, por lo que supera tal problemática de la inversión, ya que la asume plenamente.* El giro de la filosofía de la conciencia hacia la filosofía del lenguaje también se da dentro de la propuesta Heideggeriana y funciona también como una crítica fundamental a la primera tentativa fenomenológica de Husserl, anhelante de apodicticidad y evidencia cartesiana.

En Heidegger la fenomenología nos hablara desde una esencia comprendida en la existencia, de manera muy distinta que en el paradigma moderno.

Husserl establece un riguroso método para lograr dar con las cosas mismas. En Heidegger podemos notar la aplicación en hecho, en la existencia, del método fenomenológico y tanto

¹²¹ *Ibíd.* Pág. 199

una descripción articuladora de tal, más allá de que en *Ser y Tiempo* parte su actividad fenomenológica desde la analítica y la metodología de la fenomenológica en cuanto tal.

En Heidegger la manifestación de su pensar se nos presenta en si como un ejercicio de constante develamiento. Para esto utiliza tanto las categorías de la fenomenología así como también el desglose etimológico de las raíces semánticas de las palabras, logrado a partir de una investigación exhaustiva de la esencia desde lo ontico, sin confundir ambas categorías. *Este develamiento filosófico es, propiamente enunciado, la fenomenología en acción, ya que es pura intencionalidad librada del afán de estructuración de una ciencia primera como en Husserl, pero no de la necesidad de rigurosidad fundamental que es el espíritu mismo de la fenomenología.* Otra relación importante en donde es capaz de situarse Heidegger en comparación con Husserl es que este último basa su investigación en la conciencia y jamás sale efectivamente de ahí, ni siquiera en su concepción del mundo de la vida. Heidegger en cambio parte desde la existencia, entendida esta como un *estar arrojado al mundo*, como una apertura de la subjetividad que va siempre hacia el Ser como acción y devenir, en donde se juega toda su esencia como ente, en donde tras esta búsqueda, en plena manifestación lingüística de esta naturaleza, se pregunta por la esencia misma. Así, para Heidegger la fenomenología ya no es solamente un ir hacia las cosas mismas con afanes de mathesis universalis como lo fue para Husserl, sino que será, desde lo inspirado en la reducción etimológica, intentar estar en las cosas mismas, lo que equivale a *estar metido en la apertura de la existencia*, en el devenir desplegado para con el mismo, *en el profundo misterio que se esconde cuando aparece la manifestación de lo que es desde la profundización de lo ente.* Esto último, el fenómeno, es y no es claridad del ser en puro misterio y ocultamiento en el claror de la manifestación ontica. Heidegger lo explica de la siguiente forma:

“Manifestarse es un no mostrarse. Pero este “no” no debe confundirse de ningún modo con el “no” privativo que determina la estructura de la apariencia. Lo que no se muestra, a la manera como no se muestra lo que se manifiesta, jamás puede aparecer. Todas las indicaciones, representaciones, síntomas y símbolos tienen esta estructura formal básica del manifestarse, por diferentes que ellos sean entre sí.... Aunque el “manifestarse” no es

jamás un mostrarse en el sentido del fenómeno, sin embargo, manifestarse sólo es posible sobre la base del mostrarse de algo. Pero este mostrarse composibilitante del manifestarse no es el manifestarse mismo.”¹²²

Así en Heidegger el ir hacia las cosas mismas es en efecto estar en el claro y en la apertura misma del *Dasein* que en plena comprensión de sí va hacia el ser como misterio sin ocultarlo en la medida en que el mismo se manifiesta desde el lenguaje en la *pregunta ontológica fundamental*. Ir hacia las cosas mismas entonces es propiamente existir. Esto es fenomenología para Heidegger, y es por eso que en esta es en donde existe la posibilidad de toda ontología fundamental auténtica. Heidegger lo señala así:

“fenomenología significará entonces: ἀποφαίνεσθαι τὰφαινόμενα: hacer ver desde sí mismo aquello que se muestra, y hacerlo ver tal como se muestra desde sí mismo. Éste es el sentido formal de la investigación que se autodenomina fenomenología. Pero de este modo no se expresa sino la máxima formulada más arriba: “¡A las cosas mismas!””¹²³

A lo que posteriormente añade:

“Fenomenología es el modo de acceso y de determinación evidenciante de lo que debe constituir el tema de la ontología. La ontología sólo es posible como fenomenología. El concepto fenomenológico de fenómeno entiende como aquello que se muestra el ser del ente, su sentido, sus modificaciones y derivados. Y este mostrarse no es un mostrarse cualquiera, ni tampoco algo así como un (36) manifestarse [Erscheinen]. El ser del ente es lo que menos puede ser concebido como algo “detrás” de lo cual aún habría otra cosa que “no aparece””¹²⁴.

¹²² HEIDEGGER, Martin. *Ser y tiempo*. Edición electrónica de www.philosophia.cl, Universidad ARCIS. En <<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/Ser%20y%20Tiempo.pdf>>, [consulta 09 de Abril de 2012] Pág. 39

¹²³ *Ibidem*. Pág. 44

¹²⁴ *Ibidem*. Pág. 45

Efectivamente es imposible comprender al ser del ente, dadas las características del fenómeno que es un aparecer desde lo que es en sí mismo, como algo que está detrás de cualquier manifestación. En efecto, es lo más propio del ente, pero esta manifestación al pasar a ser pensada en lo que es más propio de lo que es este ente, ya es ente y no esencia. La claridad es mayor que la entregada por la manifestación, por lo tanto, la ontología como la fenomenología es un partir de la claridad del ente para llegar a más claridad, no para un descubrir detrás de la manifestación, ya que la manifestación es un detrás del misterio de la plena claridad del Ser (comprendido este desde la existencia, o sea como acción de Ser), más inmediata que lo inmediata de la presencia manifiesta de este mismo. Heidegger lo explica así:

“Detrás” de los fenómenos de la fenomenología, por esencia no hay ninguna otra cosa; en cambio, es posible que permanezca oculto lo que debe convertirse en fenómeno. Y precisamente se requiere de la fenomenología porque los fenómenos inmediata y regularmente no están dados. Encubrimiento es el contraconcepto de “fenómeno”¹²⁵.

b) El pensar meditativo y la protección del misterio

Ahora bien, volviendo una vez más a la actividad misma de la fenomenología como metodología, sabemos que esta se hace necesariamente desde el Dasein, y por esto mismo, por estar completamente empapada de existencia, de estar siendo en el mundo, y de estar abierta en lenguaje hacia la pregunta por el ser es que su fundamento para con la fenomenología y en ella misma es auténticamente *Hermenéutica*. En esto radica el fundamental valor del porque puede llegar a ser comprendido este proceso de la fenomenología como una exploración sobre la misma subjetividad, ya que es en la intimidad proyectada y ofrendada en el Dasein para con el Ser (desde la pregunta por el ser) que esta se constituye finalmente como mundo de sentido para todo lo que es y pasa a existir por medio del Dasein. *Ahora bien, este se identifica por caracterizar un estar situado en el mundo que se cuestiona y se problematiza en su búsqueda. Esta búsqueda se da en el pensar. De esta manera el pensar en sí mismo es identificado por Heidegger*

¹²⁵Ibidem. Pág. 45

como la meditación o pensar meditativo y este es efectivamente en donde el misterio del Ser (como acción o devenir) es mas allá de la develación y más allá de la manifestación.

Para Heidegger es el **habitar** (pensar) en donde el ser es. En lo relacionado con esto, para la filosofía de Heidegger el ser se da de manera plena en el habitar, en el estar, pertenecer, existir. *Este habitar esencial se despliega en el devenir, en el estar siendo, en el movimiento que es plena apertura de la existencia. Este devenir, necesariamente para ser lo que es, debe ser permanente creatividad en movimiento, permanente hacer sobre la acción de Ser. Es construir.* La existencia se manifiesta en este edificar. Ahora bien, no es solamente en esta dimensión en donde se da el construir, ya que esto también dice relación con el **cultivar**, al dejar que lo que es sea. De esta manera la posibilidad de una ontología auténtica, que no confunda al Ser con una definición ontica, se da en el pensar no apropiador, en el pensar meditativo, que no se limita en conceptualizaciones, que deja que la actividad de su propia naturaleza se de tal cual como esta es, que deja que lo que es como ente, o como lo que sea, sea. *Este estado del espíritu, esta actitud ontológica es la que caracteriza al pensador para Heidegger, al guardián del ser, a quien protege el natural desenvolvimiento de aquel misterio.*

Este pensador es trascendente en su habitar para con el propio filósofo. Así Heidegger comenta:

“Los griegos... Ni siquiera llamaron (filosofía) al pensar. Ese pensar se termina cuando sale fuera de su elemento. El elemento es aquello desde donde el pensar es capaz de ser un pensar. El elemento es lo que permite y capacita de verdad: la capacidad. Ésta hace suyo el pensar y lo lleva a su esencia. El pensar, dicho sin más, es el pensar del ser”¹²⁶

A lo que posteriormente añade:

“Cuando el pensar se encamina a su fin por haberse alejado de su elemento, reemplaza esa pérdida procurándose una validez en calidad techné, esto es, en cuanto instrumento de formación y por ende como asunto de escuela y posteriormente empresa cultural.

¹²⁶ HEIDEGGER, Martin. *Cartas sobre el humanismo*. Editorial Alianza. Madrid España. 2000. Pág. 15

Paulatinamente, la filosofía se convierte en una técnica de explicación a partir de las causas supremas. Ya no se piensa, sino que uno se ocupa con la (filosofía)”¹²⁷.

Es extraordinariamente interesante ver como Heidegger entiende claramente que tanto el pensar así también como la técnica en cuanto tal no necesariamente fueron siempre la técnica del develamiento provocador, anticipador y de completo dominio, como lo es lo que él denomina como “*la esencia de la técnica moderna*”. Para Heidegger el pensamiento occidental en sus orígenes no tiene su esencia desde un deseo de exactitud alguna, ya que para los antiguos el ente no se presentaba en lo relativo a ese espíritu. Es únicamente en la esencia de la edad moderna en donde aparece este deseo de precisión en las ciencias, que es propiamente la investigación en cuanto tal, que exige exactitud, logrado gracias al proceder anticipador de las ciencias, que se basa en la fijación de reglas y leyes que logren el deseo de dominio sobre todo ente por parte del sujeto transformado en el hypokeimenon desde la modernidad en adelante. Proceso que nunca antes se había dado en la historia del pensar occidental.

Esto por supuesto que no solamente es válido para la filosofía sino para todo el fundamento que es la esencia de las épocas anteriores a la modernidad. De esta manera es el pensar característico de occidente el que nunca pensó a las ciencias desde una necesidad de exactitud, ya que no existía una noción subjetivista del mundo que posicionara al hombre desde la voluntad de dominio (que le es propia, hay que decirlo). Para el pensador moderno en cambio, la esencia de la ciencia moderna, que es investigación, lo obliga a jugar un papel muy distinto del que podía representar en la antigüedad o en la época medieval. Por sobre la erudición que fuera posible en una cultura esencialmente más meditativa en cuanto al despliegue en el tiempo y la cultura del desenvolvimiento natural del pensar antiguo y medieval en sus respectivas eras, el pensador moderno es más bien un *investigador*, el cual proyecta toda su actividad con la finalidad a lo cual lo dirige la investigación. En relación a esto, y también mostrando como esta esencia en la técnica y ciencia moderna necesita en su carácter apropiador de develamiento, en su característica fundamental de investigación y proyecto anticipador del *cálculo* típico del pensar formal, de llegar a ser necesariamente

¹²⁷Ibidem. Págs. 17-18

institución, **empresa**, en la arquitectónica que determina el ser de una época, que en nuestro caso es la época de la imagen del mundo, Heidegger nos señala lo siguiente:

*“Por eso, una investigación histórica o arqueológica llevada a cabo de manera institucional, está esencialmente más próxima de la investigación física correspondientemente organizada, que una disciplina cualquiera de su propia facultad de ciencias del espíritu, que se habrá quedado detenida en el punto de la mera erudición. Por eso, el decisivo despliegue del moderno carácter de empresa de la ciencia acuña otro tipo de hombres. Desaparece el sabio. Lo sustituye el investigador que trabaja en algún proyecto de investigación.”*¹²⁸

A lo que más adelante agrega: *“El proyecto y el rigor, el método y la empresa, al plantearse constantes exigencias recíprocas, conforman la esencia de la ciencia moderna y la convierten en investigación.”*¹²⁹

A la luz de lo señalado cabe agregar que en lo relativo a la subjetividad, con toda claridad, esta es vista como un nivel de objetividad en lo relativo en cómo esta desborda al sujeto mismo desde el fundamento del espíritu de un contexto y una época, por lo cual es la apertura del Ser como devenir lo que abre el espacio infinito de temporalidad para el despliegue de la subjetividad, en su estar siendo en la existencia, condicionando al hombre a su obligada participación sobre este escenario ontológico, y profundamente íntimo, de una **nueva concepción metafísica del mundo y de la esencia**.

En la fenomenología de Heidegger lo fenoménico aparece auténticamente en la comprensión que se da en la apertura hacia las dimensiones no representadas de la actividad del pensar. ***Este estar alerta, este profundo escuchar al misterio es situarse en el pensar meditativo, esencia del pensar calculador, y por lo mismo superación de este. Aquí la esencia no es presentada desde categorías ónticas sino por el contrario, no es definida***

¹²⁸HEIDEGGER, Martin. *La época de la imagen del mundo*. Mundo. Versión castellana de Helena Cortés y Arturo Leyte. Publicada en Heidegger, M., ***Caminos de bosque***, Editorial Alianza. Madrid España. 1996. En http://www.heideggeriana.com.ar/textos/epoca_de_la_imagen.htm], [consulta 09 de Abril de 2012]. § 18

¹²⁹Ibidem. § 21

conscientemente, para así no caer en la trampa de la imagen del ser, que es propiamente la problemática moderna por excelencia.

Así, la representación asumida como tal da como resultado una fenomenología fundamentalmente interpretativa, y con esto, en lo más esencial del Dasein, en la intencionalidad existencial que realiza la pregunta por el ser, encontramos Hermenéutica, mucho más que metafísica o epistemología al estilo moderno.

Gadamer y la apertura Hermenéutica hacia el mundo de la estética y la representación.

La Hermenéutica abierta a la existencia y a lo infinito del mundo, como es en el caso de la obra de Heidegger, así como también en la hermenéutica de Gadamer, que comprende la necesidad de la interpretación como configuración de perspectivas intelectuales y filosóficas relacionadas con el sentido de lo estético, permiten de manera directa la conformación de saberes que se abran a la alteridad de otras disciplinas complementarias o incluso lejanamente distantes en intencionalidad. La Hermenéutica por lo tanto, inspirada en el pensar de Heidegger se abre hacia el mundo de la interpretación y es capaz de entrar en contacto con la representación desde una analítica fundamentalmente estética, y, desde su propio ejercicio; superarla.

Así, Gadamer se adentra plenamente en la investigación estética desde lo hermenéutico, reconociendo desde la representación asumida una superación de la ontología moderna y una posibilidad ya instalada de ontología contemporánea. Gadamer señala de la siguiente forma la relación necesaria que debe existir entre Hermenéutica y estética:

“La estética debe subsumirse en la hermenéutica. Y este enunciado no se refiere meramente a las dimensiones formales del problema, sino que vale realmente como afirmación del contenido. Y a la inversa, la hermenéutica tiene que determinarse en su conjunto de manera que haga justicia a la experiencia del arte.”¹³⁰

¹³⁰ GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme. Salamanca. 2001. Pág. 217

Aún más importante que esta declaración es la reflexión hermenéutica que realiza Gadamer acerca de la categoría filosófica de la imagen, la reflexión y la representación. Gadamer comenta: *“En la imagen reflejada es el ente mismo el que aparece en la imagen, de manera que se tiene a sí mismo en la imagen”*¹³¹. Esta autenticidad ontica es, precisamente esto, en la imagen y en lo que esta representa. En efecto, la imagen es lo ente por excelencia, ya que devela el misterio del ser que es lo representado, pero sin serlo, sino como ente y no ser, como representación de aquello, como imagen. En lo relativo a esto Gadamer complementa: *“Este su ser como representación, es decir, precisamente aquello que hace que no sea lo mismo que lo representado, es lo que confiere a la mera copia su caracterización positiva de ser una imagen.”*¹³² A lo que después agrega: *“El que la representación sea una imagen – y no la imagen originaria misma- no significa nada negativo, no es que tenga menos ser, sino que constituye por el contrario una realidad autónoma.”*¹³³ Gadamer completa esta reflexión con la siguiente cita: *“Cada representación viene a ser un proceso ontico que contribuye a construir el rango ontico de lo representado.”*¹³⁴ Con esto Gadamer clarifica la posición ontica que significa la representación y su sentido, que es el de otorgar a la realidad un **incremento de ser**. Esto significa, no de manera moderna en la confusión entre ente y ser, sino por el contrario, que lo ontico asumido como representación entrega a la vida una realidad cultural reflejada que es manifestación misma de la creatividad del espíritu. Es por esto que esta manifestación tiene componentes de estética, pero de una estética Hermenéutica, y no moderna, esta última generando siempre separación entre la obra de arte y su percepción. Así Gadamer comprende a la Hermenéutica en directa relación con el arte, en una superación no solamente de la ontología moderna, sino también de su forma característica de estética. Gadamer señala: *“Todas estas reflexiones justifican que caractericemos el modo de ser del arte en conjunto mediante el concepto de representación, que abarca tanto al juego como a la imagen, tanto la comunión como la representatio”*¹³⁵ Estas perspectivas significan, por supuesto, la entrada a una nueva forma de comprender las diferentes manifestaciones de la dinámica intelectual, y por lo tanto son herederas en términos de una filosofía interpretativa, una

¹³¹ *Ibíd.* Pág. 187

¹³² *Ibíd.* Pág. 188

¹³³ *Ibíd.* Pág. 189

¹³⁴ *Ibíd.* Pág. 189

¹³⁵ *Ibíd.* Pág. 202

fenomenología de la existencia, y una Hermenéutica de lo estético en términos contemporáneos, del trabajo de Nietzsche, Husserl en lo que este tiene de contemporáneo, y de Heidegger, principalmente.

Existe una dimensión elaborada por Gadamer que resulta en estos sentidos tratados de una gran importancia, que también se ajusta con perspectivas que realizaría Ladriere en su forma de comprender la Hermenéutica. Gadamer asume una realidad lingüística que trasciende fundamentalmente lo que de manera individual podemos abarcar en relación con las posibilidades de aprehensión de la verdad. En relación a esta última Gadamer declara lo siguiente:

“lo más asombroso en la esencia del lenguaje y de la conversación es que yo mismo tampoco estoy ligado a lo que pienso cuando hablo con otros sobre algo, que ninguno de nosotros abarca toda la verdad en su pensamiento y que, sin embargo, la verdad entera puede envolvernos a unos y a otros en nuestro pensamiento individual. Una hermenéutica ajustada a nuestra existencia histórica tendría la tarea de elaborar las relaciones de sentido entre lenguaje y conversación que se producen por encima de nosotros.”¹³⁶

Planteamiento que encuentra un importante eco de resonancia en la siguiente cita de Ladriere:

“Nosotros somos medidos por la verdad, pero no logramos decir lo que comporta esta exigencia. Nosotros estamos en la claridad, pero al mismo tiempo en el enigma. La razón lleva en sí una norma, un voto imprescriptible de unidad y transparencia, pero parece que no puede ni totalizarse ni explicarse plenamente. Es bastante lucida, sin embargo, para reconocer en sí esta limitación.”¹³⁷

De esta manera podemos notar como en estas dos visiones de la Hermenéutica se desarrollan instancias de vinculación en lo relativo a la tarea de interrelacionar los componentes de permanente apertura que evidencia la presencia de la verdad como abismo

¹³⁶ GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método II*. Ediciones Sígueme. Salamanca España. 2002. Pág. 62

¹³⁷ LADRIERE, Jean. *La articulación del sentido*. Ediciones Sígueme. Salamanca España. 2001. Pág. 66

y misterio, para la conformación desde este misterio de un fundamento que permita comprender en su medida justa y desde una actitud prudente los límites de las propias capacidades individuales de articular las verdades particulares.

IV

La filosofía intercultural y el paradigma de la complejidad

Desde la representación a la Alteridad y la relación sistémica

Así, inspirada en la hermenéutica de la representación, o en la fenomenología de Heidegger, la filosofía contemporánea ha encontrado espacios de exploración espiritual que se abren a la interpretación, la indagación estética, y la apertura de dinámicas interconectadas que han dado nacimiento a dos propuestas filosóficas fundamentales para la conformación de un paradigma que supere las perspectivas modernas. Estas propuestas son *el paradigma de la complejidad y la filosofía intercultural*. La primera de estas intenta interconectar la realidad comprendiendo las dinámicas de la relación, no concentrando la atención a la esencialidad de cada ente, sino por el contrario concentrándose en los intercambios que se pueden dar entre representaciones abiertas. La filosofía intercultural posibilita la anterior propuesta ya que trata de la alteridad como imperativo fundamental para la comprensión de los fenómenos de misterio profundo que representan las cosmovisiones distintas entre sí. La interculturalidad solo es posible en una visión que esté convencida que la manera de poder conectar y comunicarse entre culturas diversas es saber que cada cultura, en lo que tenga cada una de ellas de específica, representa un misterio igual de inconmensurable para poder ser aprehendido y manipulado por otra cultura hegemónica. Esto quiere decir que lo específico de una cultura y el respeto por aquella especificidad solamente puede llegar a realizarse en la medida en que se entienda que el factor de igualdad que se da en el entramado de lo extremadamente diferente se da precisamente en la existencia de esa diferencia fundamental, raíz de la diversidad. Así este entramado complejo, holístico y paradigmático entre diversidades específicas es lo que efectivamente constituye al mundo. Este mundo complejo representa lo que Morín pretende dar a conocer y proponer como posibilidad de conformación de un nuevo paradigma. Claramente necesario es comprender que tanto la complejidad como la interculturalidad se nutren intelectualmente desde la visión Hermenéutica que contempla el escenario de las

representaciones propias de la reflexión no le atribuyéndoles a estas categorías dimensiones esencialistas ni científicas que reducen el crisol de lo cognoscible a entidades aisladas.

La posibilidad de interacción que se da en los frutos del entendimiento entre diferentes entidades pueden dar con un paradigma acerca de las redes que conectan a tales realidades ontológicas y con esto reconstruir el entramado sistémico, tarea muy necesaria para la articulación de posibilidades intersubjetivas, interculturales e interdisciplinarias. Esto en el ámbito de la educación es verdaderamente importante, ya que debido a esta tentativa, influyente como pocas en la filosofía actual contemporánea, será posible comprender la factibilidad de poner en movimiento las claves del paradigma de la complejidad de Edgar Morin, y las dimensiones de alteridad que nos brinda la filosofía intercultural para tal pretensión paradigmática.

La propuesta de Morin se enmarca directamente en lo tratado de forma minuciosa acerca del pensamiento de Nietzsche y de Heidegger. En efecto, relacionado con el primero, Morin reflexiona profundamente sobre su trabajo intelectual en muchas de sus obras y con esto de alguna manera asume la importancia del filósofo Alemán en lo relativo a la definitiva crítica al paradigma moderno, así como también la importancia en la articulación de una filosofía contemporánea que es la base para la propuesta final de un nuevo enfoque paradigmático basado en la complejidad y la alteridad.

En lo relativo a esto último, la alteridad, presentare los aspectos generales de lo que hoy se comprende como Filosofía Intercultural, la cual ha abierto los límites de la reflexión filosófica hacia perspectivas que no buscan encerrar a la realidad, sino por el contrario, buscan una disposición, un ánimo, una actitud y gesto filosófico pertinente y coherente a la necesidad plena de ir al encuentro de lo diverso y diferente, y con esto poder al fin dar con una visión filosófica que genere puentes de interrelación efectiva, y así superar el solipsismo esencialista que las dinámicas del ser comprendido como un ente nos llevan inevitablemente. También es importante señalar que esta Filosofía Intercultural es propiamente latinoamericana, y con esto se intenta hacer una declaración acerca de la factibilidad y autenticidad que esta filosofía tiene dentro del ámbito académico de la filosofía profesional universal. A través de esta declaración se da cuenta de cómo esta

visión filosófica y paradigmática se ajusta cabalmente con las teorías de la complejidad y su respectivo paradigma en Edgar Morin.

En efecto, se propone que es fundamental una entrada desde la filosofía intercultural antes de profundizar de lleno en el paradigma de la complejidad. Y esto debido a que *es muy poco factible comprender los entramados sistémicos, holísticos y complejos, así como también los paralelismos propios del mundo complejo, si no se hace antes alusión a que todo ente comprendido como representación debe, necesariamente, interactuar con la alteridad*. Lo Otro es fundamental para comprender lo relacionado, la vinculación, la complejidad. A través de esta intuición, paralela y complejamente, se vinculan la teoría de sistemas de Luhmann, la cual se concentra más en las relaciones que en lo ontico, así como se hace eco desde la neurociencia, que indica la actividad de la sinapsis como constitutiva de un cerebro holográfico en la teoría de Pribram, y por supuesto en la teoría de la complejidad de Edgar Morin, que, siendo fundamentada desde la filosofía intercultural, trata como uno de sus ejes fundamentales la interrelación entre lo alterno y diverso del mundo contemporáneo y aporta una nueva visión paradigmática instalada en la realidad actual de sociedades y culturas.

Filosofía Intercultural como filosofía latinoamericana y la crítica a la totalización de la filosofía de “los centros”

Comenzando el análisis de la filosofía intercultural es necesario destacar a los autores y teorías fundamentales a las que en esta investigación se hará referencia. Estos autores son Enrique Dussel, Raúl Fonet- Betancourt y Ricardo Salas. Todos estos autores se identifican con un trabajo intelectual que se instala de pleno en la propuesta intercultural y en la tentativa de re fundamentar este trabajo como filosofía latinoamericana propiamente dicha, en términos profundamente identitarios. Así dialogar sobre filosofía intercultural es hacerlo, desde estos autores, acerca de filosofía latinoamericana. Esto es de gran interés académico ya que la filosofía intercultural, al ser un proyecto identitario de los filósofos latinoamericanos, se fundamenta efectivamente en una visión de enraizaje en lo propio, y al

mismo tiempo esta identidad se fundamenta filosóficamente en una visión radicalmente abierta, alterna y dialogante para con todas las demás culturas existentes.

Esta apertura hacia lo diverso se da gracias a una crítica radical a la filosofía del centro, o más bien de **los centros**. En relación a esto Fernet Betancourt nos explica con claridad tal punto en cuestión: “*ciertamente no se trata de un mero desplazamiento del centro, sino de criticar con radical consecuencia la formación de centros que se elevan luego en paradigmas para cualquier tradición filosófica*”¹³⁸ A lo que después señala:

*“el descubrimiento del carácter deficitario de toda cultura es aquí fundamental, porque con ello se marca el momento en que una cultura se des-centraliza y se reconoce como fragmento, curándose así de la pretensión de querer ser representación de la totalidad de lo humano.”*¹³⁹

De acuerdo a esto la orientación hacia la que se dirige la intencionalidad en la filosofía intercultural reconoce que cada cultura presenta una esfera o cosmovisión abierta por lo cual ninguna de ellas pueda llegar a ser el centro de otra manifestación cultural igualmente válida, sino que puede llegar solamente a ser centro, abierto a la alteridad, para su propia **eticidad identitaria**. Debido a esto se intentara renunciar a la óptica ontológica propia de la filosofía del centro y se negara definitivamente las articulaciones lingüísticas que tiendan a la mismidad y totalidad sobre la percepción y valoración de la realidad, tomando como categorías válidas a la **Alteridad**, la **Metafísica** y la **Analéctica**. En efecto, la totalidad es para Dussel, fundamentalmente, una categoría que niega la realidad de la alteridad. En relación a esto el autor nos comenta que una visión intercultural: “*va a poner en cuestión la ontología de la totalidad, en la cual todos nosotros no somos nada, porque justamente cuando el Otro no es reconocido, es reducido a nada*”¹⁴⁰ Ahora bien, Dussel realiza una crítica a la filosofía occidental no por ser esta una cultura distinta. En efecto nada podría estar más ajeno a este planteamiento en una visión intercultural. Por el contrario, se realiza

¹³⁸ FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Estudios sobre filosofía latinoamericana*. Universidad autónoma de México. México DF, México. 1992. Págs. 27-28

¹³⁹ *Ibidem*. Pág. 28

¹⁴⁰ DUSSEL, Enrique. *Introducción a la filosofía de la liberación*. Nueva América, Bogotá Colombia, 1995. Pág. 119

una crítica profunda a las tentativas categóricas de un tipo de filosofía occidental que en su espíritu no admite ninguna otra posibilidad de pensar filosófico si este no se ajusta a sus parámetros culturales. En referencia a esto Fonet Betancourt nos señala que:

“El filósofo que hace “filosofía latinoamericana” critica el eurocentrismo no para hacer valer a otros centros, sino para señalar la condición de un dialogo intercultural en el que cada posición cultural propia sea relativizada en sí misma, reconociendo que en ella se debaten cuestiones que sola no puede zanjar”.¹⁴¹

A lo que Ricardo Salas complementa:

*“El nuevo terreno en que se levanta hoy la categoría de “Interculturalidad” supone primero, la crítica sistemática de los usos monocentricos de la cultura, pero en forma especial el des-centramiento del propio contexto como punto privilegiado para observar a los otros.”*¹⁴²

Es por lo tanto una propuesta que se integra dentro de lo que entendemos por filosofía, relacionada esta hacia un infinito exterior, mediante una profunda Analectica, en la integración hacia una visión verdaderamente holística de la intelectualidad y espiritualidad filosófica.

En un mismo sentido Raúl Fonet Betancourt nos señala la misión fundamental que tiene la filosofía intercultural como filosofía latinoamericana: *“El final de la comunicación lograda a costo de la diferencia cultural y el anuncio de una nueva forma de comunicación intercultural respetuosa de la diferencia y la pluralidad en la reflexión filosófica”*.¹⁴³ A lo que posteriormente agrega: *“Desde las culturas marginales la totalidad de la cultura dominante en filosofía se destotaliza, se quiebra en su dialéctica centrifuga y se reubica como un momento de lo universal, justo porque se ha experimentado que no es una*

¹⁴¹FONET-BETANCOURT, Raúl. *Estudios sobre filosofía latinoamericana*. Universidad autónoma de México. México DF, México. 1992. Pág. 28

¹⁴²SALAS, Ricardo. *Ética intercultural*. Ediciones UCSH. Santiago de Chile. 2005. Pág. 78

¹⁴³FONET-BETANCOURT, Raúl. *Estudios sobre filosofía latinoamericana*. Universidad autónoma de México. México DF, México. 1992. Pág. 23

encarnación de lo universal.”¹⁴⁴ Así, la superación de la totalidad que encierra a la realidad infinita en espacios siempre limitados y coartantes se puede lograr en un tipo de pensamiento que se instale, decidida y voluntariamente, en la periferia del conocimiento, que sea capaz de asumir su insuficiencia en un aprendizaje que nunca es absoluto y con esto abrirse a la expansión de este por medio de la alteridad reconocida, de una metafísica que invita radicalmente a salirse de uno mismo, en el proceso de la Analectica como metodología para tal realización intelectual.

Las categorías propias de la cultura híbrida de Latinoamérica son puestas al servicio de una interculturalidad dialogante, tal y como lo señala Ricardo Salas en la siguiente reflexión:

*“Nos parece que las nuevas categorías en boga en estos últimos años, en el pensamiento latinoamericano y en los estudios culturales, tales como mestizaje, hibridismo, interculturalidad, permiten avizorar una nueva forma de comprender la particularidad de nuestro mirar y de escuchar a los otros, al mismo tiempo que aprendemos interculturalmente a favorecer un modelo del co-protagonismo de la mirada y la voz, propias y ajenas.”*¹⁴⁵

De esta forma, el pensar latinoamericano en su radicalidad filosófica entrega espontáneamente, debido a su constitución cultural, herramientas valiosísimas para una filosofía auténticamente intercultural y compleja.

Alteridad, Metafísica y Analectica

Para la filosofía intercultural el Otro es el escenario real de la vida y la experiencia, ya que las dimensiones de la vida se dan en una apertura inevitable hacia lo exterior, que es comprendido no como Otro absoluto, sino que hace referencia a una apertura hacia el Otro factico. En relación a esto Dussel nos comenta: *“Porque mal puede rendir culto alguien al*

¹⁴⁴Ibíd. Pág. 26

¹⁴⁵SALAS, Ricardo. *Ética intercultural*. Ediciones UCSH. Santiago de Chile. 2005. Pág. 79

otro absoluto, si no se juega por el Otro concreto e histórico.”¹⁴⁶. De acuerdo a esto, esta alteridad y exterioridad se nos manifiesta como **infinita marginalidad**, ya que la apertura que nos obliga la presencia del Otro es demasiado amplia para que el hombre no esté fundamentalmente marginado de un mundo plenamente distinto a lo que este es como identidad única, y a lo infinito que es, por lo tanto, el espacio de la alteridad. Así Dussel propone una metafísica que sea entendida como un salir del uno mismo para ir hacia el encuentro del Otro. Un trascender la mismidad y volcarse hacia la comprensión profunda de la marginalidad presente en la alteridad. Así, define al Otro fundamentalmente como exterioridad, con lo que determina el carácter de su posterior Metafísica y Analectica. Dussel señala: “*El otro que es interpelación es por ello exterioridad*”¹⁴⁷. Ante el escenario siempre limitado y encerrado en sí mismo propio de la visión ontológica de occidente, Dussel propone un salirse de esta dialéctica a través de una Analectica de la exterioridad, que rompe con el eterno retorno de la lógica formal, para entrar en una **Metalogica**, que es una red en donde la alteridad se despliega como un crisol intersubjetivo de relaciones en apertura. Lo que busca la Filosofía Latinoamericana entonces es un abrirse a la comprensión de la universalidad real que presenta la diversidad del mundo, o mejor dicho, de los infinitos mundos de vida fáctica. Un abrirse a la polifonía y crisol que es la trama de la vida en común, comprendida esta como el verdadero fundamento de la interculturalidad. El autor sobre todo esto nos comenta: “*el otro no solamente aparece, sino que es una epifanía, en el sentido que es a través de su rostro que irrumpe lo exterior a la manifestación; es una revelación, y revelar es poner de manifiesto el misterio de su libertad, mediante la palabra provocante, reveladora.*”¹⁴⁸ Dussel interpela entonces a la acción de abrirnos hacia el misterio no en forma teórica ni tampoco en un accionar místico de raíz contemplativa, sino en un re-encontrarnos con la cotidianidad y la familiaridad profunda del Otro, con el misterio, que en efecto termina siendo lo más íntimo. Aquí se puede al fin notar una reconciliación entre la posibilidad del misterio no ya como un *ideal* que es reflejo de una abstracción de la vida fáctica realizada por el esfuerzo filosófico occidental, sino por el contrario, es posible vivenciarlo en la activa aceptación de

¹⁴⁶DUSSEL, Enrique. *Introducción a la filosofía de la liberación*. Nueva América, Bogotá Colombia, 1995
Pág. 134

¹⁴⁷ Ibídem. Pág. 121

¹⁴⁸ Ibídem. Pág. 119

lo cotidiano manifestado directa e inmediatamente como aquel espacio en donde el pensar recursivo y teórico no puede llegar a participar, por tratarse este último de un mundo de categorías que sistemáticamente niegan el valor de lo genuinamente cotidiano y de su infinita simplicidad.

Esta alteridad es la que efectivamente ***nos puede llevar a vivenciar el misterio desde una superación y profundización de lo cotidiano en lo cotidiano***, tal y como lo señala de la siguiente manera el autor Argentino: “*El hombre tiene todas esas posibilidades; el rostro del Otro es justo el ámbito donde termina la acción y comienza el misterio*”.¹⁴⁹ A lo que después agrega: “*porque el otro al responderme me dice algo, pero me lo dice desde un insondable abismo*”.¹⁵⁰ Ese abismo, desde una visión paradigmática moderna hace que la interculturalidad, la intersubjetividad y la alteridad sean un completo imposible epistemológico. Pero desde la visión de la filosofía intercultural este salto al vacío, este encararse con el misterio pleno, es justamente lo que constituye su fundamento filosófico como pensamiento contemporáneo.

Este salto hacia el vacío requiere, para poder efectuarse, del reconocimiento de los propios límites. Resultando que, cuando se da esto, el Otro aparece en la ventana que se abre al hombre. Siendo esto posible gracias a la capacidad de postergar al ego, por una intencionalidad abierta hacia lo distinto. Dussel lo señala así: “*Cuando me reconozco finito y cuando reconozco al Otro como otro (más allá de la visión y de la luz, de la inteligencia y la razón europeas, de la razón de Hegel) puedo avanzar hacia el Otro como él es.*”¹⁵¹ De esta forma, la Filosofía Intercultural, también comprendida como ***Filosofía de la Liberación*** da la oportunidad al escenario filosófico mundial de poder contemplar la intelectualidad desde parámetros amplios, basados en la Alteridad y la Metafísica Analectica. Fernet Betancourt lo señala de la siguiente manera:

“La filosofía de la liberación podría ser para la filosofía europea una indicación para que esta se redescubra conscientemente como también interculturada y busque el diálogo con

¹⁴⁹ Ibídem. Pág. 116

¹⁵⁰ Ibídem. Pág. 119

¹⁵¹ Ibídem. Pág. 122

otras formas filosóficas por vía de la comunicación intercultural, y no desde la imposición de su mundo categorial.”¹⁵²

Y esto sería posible dadas las características que la Filosofía de la Liberación aporta en términos precisamente categoriales, en el sentido en que estas categorías no son presentadas como absolutas ni esencialistas. Así este autor nos señala:

“La filosofía de la liberación representaría el desafío de buscar nuevas formas de comunicación filosófica que respondan a nuevos hábitos de pensar en filosofía en el sentido de que sean promovidos por un pensar que comprende sin definir desde sí mismo, sino abriéndose ecuménicamente a la diferencia cultural que desde su extrañeza lo interpela.”¹⁵³

Esto abre al pensar contemporáneo a una ética que se inspire profundamente en la asimilación del mundo como entramado fundamentalmente intercultural.

Ética Intercultural

La Filosofía Intercultural no solamente entrega una visión antropológica nueva, útil para la realización de un cambio paradigmático en el espíritu de la era contemporánea, sino que se afianza en un tipo de visión ética específica, que se fundamenta en la aceptación de un mundo diverso constituido sistémicamente en dialogo y colaboración mutua entre especialidades, que se respetan entre sí por estar reconocidas como constitutivas de un entramado mayor al cual todas están ligadas inevitablemente por razón del *inter* constitutivo de la interculturalidad. En lo relativo a esto Ricardo Salas comenta:

¹⁵² FORNET-BETANCOURT, Raúl *.Estudios sobre filosofía latinoamericana.* Universidad autónoma de México. México DF, México. 1992.Pág. 107

¹⁵³ *Ibidem.* Pág. 106

“La interculturalidad es de este modo una categoría que permite dar cuenta del modo de contacto –que puede ser simétrico o asimétrico- de las culturas; en este sentido, hay una prevención en la dimensión “inter”, que supera ciertas limitaciones de las categorías de Aculturación, transculturación y mestizaje, que presuponen una inclinación semántica del tipo de absorción evolutiva.”¹⁵⁴

A lo que después agrega, en lo relativo a lo que busca este tipo de ética particular: *“un marco ético que aspira a construir un mundo humano donde todos podamos convivir, diferentes e iguales al mismo tiempo.”¹⁵⁵* De esta manera la filosofía intercultural entrega una propuesta fundamentalmente ética en lo relativo a una forma de hacer reflexión filosófica que asuma las limitaciones de toda esencialidad, y con esto se encuentre en una actitud y gesto filosófico que señale una manera de actuar en filosofía que integre, escuche, comprenda, y dialogue con lo distinto así como también con lo conocido y lo reconocido como identitario. Salas define así su propuesta de ética intercultural:

“La ética intercultural puede ser entendida en este sentido como aquella forma de tematización discursiva del Ethos al interior de una cultura, a partir del despliegue de los diversos niveles de reflexividad que se alcanzan en sus formas discursivas y los posibles espacios de apertura comunicativa que se abren frente a otras formas de reflexividad asociadas a otros contextos culturales.”¹⁵⁶

Así, la ética de la interculturalidad se manifiesta como una necesidad fundamental en el escenario globalizado del mundo contemporáneo, ya que están dadas las condiciones internacionales tanto para una comprensión profunda sobre aquello que misteriosamente nos unifica en la diversidad, o por el contrario, para caer en un confortamiento planetario radical entre culturas, debido a un antinatural encierro y desconfianza hacia lo distinto.

La conformación de comunidades que sean capaces de comunicarse y dialogar desde el respeto por las diferencias y de desarrollar el conocimiento como una tarea compartida y necesitada de la colaboración de todos los actores y de todas las voces es la gran tarea del

¹⁵⁴SALAS, Ricardo. *Ética intercultural*. Ediciones UCSH. Santiago de Chile. 2005. Pág. 80

¹⁵⁵Ibidem. Pág. 83

¹⁵⁶Ibidem. Pág. 84

proyecto Filosófico de la Interculturalidad comprendida también como Filosofía Latinoamericana de la Liberación. En relación a esto último Enrique Dussel concluye: “*Aquel que es capaz de escuchar silenciosamente al Otro como otro es el que puede constituir una comunidad y no una mera sociedad totalizada.*”¹⁵⁷

Funcionalidad de las categorías formales de la filosofía intercultural para la articulación de un nuevo paradigma contemporáneo

Habiéndose señalado la postura filosófica de la interculturalidad desde algunos de sus principales referentes teóricos es pertinente ahora mostrar la relación influyente que las categorías filosóficas utilizadas y propuestas por esta visión intelectual pueden ofrecer para la conformación de un nuevo universo paradigmático para las ciencias contemporáneas.

Es importante también señalar que lo representado con el apelativo de *occidental* se hace desde aquí en referencia a una visión que va más allá del centralismo con que la postura moderna ha encerrado a las concepciones posibles de mundo. En efecto, a finales del siglo XIX se comienza a realizar una crítica extraordinariamente radical al modelo paradigmático de la modernidad, dentro del mismo occidente, por lo cual, *lo que comprendemos por occidental es una noción que supera con creces lo comprendido como moderno*. Una prueba de esto es el trabajo minucioso que autores latinoamericanos realizan acerca de la obra de Heidegger y Ortega y Gasset, como es el caso de Fernet Betancourt, o de la obra de Husserl y Ladriere, en el caso de Ricardo Salas, representando estas lecturas sobre autores fundamentales de la filosofía occidental gran parte del núcleo del propio análisis teórico de estos filósofos latinoamericanos. Por este motivo se ha hecho hincapié anteriormente en que la filosofía intercultural asume una postura crítica hacia la forma de pensar occidental que se caracteriza fundamentalmente por representar lo más duro del paradigma moderno, pero integra asumidamente mucho de las nuevas perspectivas categoriales nacidas del pensar contemporáneo occidental, que superan las nociones de la modernidad.

¹⁵⁷DUSSEL, Enrique. *Introducción a la filosofía de la liberación*. Nueva América, Bogotá, 1995. Pág. 135

Dejando en claro este importante punto se mostrara analíticamente cómo las categorías Interculturales relacionadas a la Alteridad, la Metafísica y la Analectica pueden servir de llaves epistemológicas que nos permitan entrar en un universo paradigmático profundamente distinto del paradigma anterior dominado por la modernidad.

La *Alteridad* es una noción fundamental para cualquier construcción representativa, o sea teórica, que intente situarse desde la perspectiva contemporánea. En efecto para comprender la interrelación cultural es completamente necesario abrir la realidad ontica de las representaciones, cuando estas se aparecen al investigador como perspectivas, y con esto permitir que estas perspectivas se conecten con otras representaciones onticas, mostrando de esta manera la importancia de la interconexión, más allá de la realidad *especifica* que tales representaciones manifiestan de forma aislada.

Así, para que pudiera ser factible una teoría que afirmara que lo fundamental en las redes neuronales que conforman la inteligencia cerebral es precisamente la interconexión sináptica, que es pura energía que conecta a las múltiples neuronas entre sí, es necesario un análisis que no se reduzca solamente a la contemplación de la naturaleza aislada de cada ente, en este caso correspondiente a la neurona comprendida de forma aislada, sino muy por el contrario, una teoría que fije la atención en la relación, más que en los entes relacionados. Así, por poner otro ejemplo, es absolutamente necesario para las teorías sociológicas que estas se preocupen de las relaciones sistémicas que se develan en la investigación entre sujetos, individualidades y comunidades en cuestión, tal como lo determina la actual teoría de sistemas. Y también es fundamentalmente cierto que para todo el paradigma Holográfico, propuesto en el mundo de la física teórica, es indispensable que este se desarrolle prestando cuidadosa atención a la interrelación que existe entre las realidades virtuales que, paradójicamente, conforman la realidad en cuanto tal.

Así la Alteridad, que es el reconocimiento de lo Otro, de lo diverso y diferente, es fundamental para comprender la conectividad del mundo actual, y por supuesto que esto está en la base constitutiva de la mayoría de las propuestas científicas e intelectuales de vanguardia en nuestros días.

Ahora bien, igual de necesaria que la comprensión de la Alteridad pareciera ser la asimilación de la categoría de *Metafísica Analectica*, ya que es esta la que realiza el salto

hacia lo desconocido del Otro. Tal Metafísica, radicalmente diferente de la Metafísica ontica moderna, postula un ir más allá de lo ontico, sobre todo de aquel ente representativo de la mismidad. *Para llegar al conocimiento de lo íntimo se requiere superar decididamente la categoría pensada y reflexionada de lo íntimo como si mismo, por lo que es estrictamente necesario que la representación de lo otro sea activa para el descubrimiento del misterio de la subjetividad, no reflexionada.* Por otra parte la Analectica permite el salto hacia la otra realidad, hacia lo plenamente distinto, y con esto, la realización autentica de lo que designamos como verdadero conocimiento. Así, Alteridad y Metafísica Analectica son dimensiones categoriales fundamentales para llegar a comprender la estructura interna y central de lo que se estudiara como el paradigma de la complejidad de Edgar Morin.

Por supuesto, muchas de estas teorías no nacieron de la influencia directa de la Filosofía Intercultural. Lo más probable es que ninguna haya entrado en contacto con ella. Sin embargo definitivamente comparten las categorías que esta propone como método para un tipo de ciencia y epistemología contemporánea. Estas categorías, aunque no le pertenecen únicamente a la Filosofía Intercultural, están constitutivamente presentes en ella, de manera tan radical que tal vez sea esta propuesta la antesala precisa para dar el colosal paso hacia el proyecto de realización del paradigma de la complejidad. En el marco de esta tesis se interpreta de esta manera la importancia de la Filosofía Intercultural en el desarrollo de un nuevo paradigma de la sociedad occidental contemporánea, comprendida esta en toda su dimensión espiritual, y no desde regionalismos que nada tienen que ver con el significado y sentido profundo que constituye lo medular de la propuesta de la interculturalidad como filosofía autentica.

Claves para comprender el Paradigma de la complejidad

La teoría de Edgar Morin es un pensar que se despliega en la comprensión aguda de un mundo que se muestra extraordinariamente diverso e intercomunicado. Esto plantea un contexto global en donde las visiones esencialistas propias del paradigma moderno ya no

logran dar respuesta a un mundo en constante cambio. Las transformaciones en las ciencias, la tecnología y la información se dan en un nivel de velocidad como jamás el mundo ha tenido registro histórico comprobable. En lo relativo a esto Morin intenta conformar un proyecto que efectúe un cambio radical de la mirada, y que entregue nuevas perspectivas que sirvan para articular un tipo de intelectualidad y gesto espiritual que acompañe a la vertiginosidad del mundo en sus cambios y entramados complejos. *Así nace la propuesta de un enfoque paradigmático que contemple la complejidad como fundamento y base estructural.* La complejidad se comprende como una realidad en la mirada filosófica que dada su tendencia a la integración de lo diverso en el análisis, en la síntesis, en la concentración y la generalidad, puede dar con perspectivas que tengan más que ver con el escenario del mundo contemporáneo.

El pensamiento complejo supera definitivamente la simplificación de la intencionalidad paradigmática moderna, inspirada plenamente en la reducción, la claridad y la distinción. En lo relativo a esto Morin señala: *“Estamos en un espacio mental en el que las manifestaciones de un pensamiento complejo se hacen pertinentes como alternativa a las manifestaciones de un paradigma de simplificación.”*¹⁵⁸ A lo que después agrega: *“No es posible partir metódicamente hacia el conocimiento impulsados por la confianza en lo claro y lo distinto, sino por el contrario, aprender a caminar en la oscuridad y en la incerteza.”*¹⁵⁹ Así, el nuevo pensamiento complejo admite la incertidumbre, en vez de la certeza, como fundamento de su actividad científica. En esto *se apoya en el misterio y en el vacío, en el terror moderno a la falta de fundamento, y de esto hace su propio fundamento.* Claramente con esto Morin hace referencia directa a la crítica a la modernidad que realizaron Nietzsche, Heidegger, Gadamer, así como también la Filosofía Intercultural. Con esto hace eco de la crisis de los fundamentos que es diagnosticada al fin de la modernidad y en el comienzo de la era contemporánea. Morin declara lo siguiente:

“Estas tres dimensiones de una misma crisis, la de los fundamentos del conocimiento, conducen a la crisis del fundamento del pensamiento. No hay certidumbre ni verdad

¹⁵⁸ MORIN, Edgar. *Educación en la era planetaria*. Editorial GEDISA. Barcelona España. 2003. Pág. 65

¹⁵⁹ *Ibidem*. Pág. 68

fundadora. No hay causa última, no hay último análisis, no hay verdad adecuada ni explicación primera.”¹⁶⁰

De esta manera, el vacío, la nada, lo incierto y lo confuso son asumidos plenamente como manifestaciones de la auténtica naturaleza de la vida, por lo tanto también como el verdadero fundamento de cualquier construcción filosófica a realizar. Es importante en este punto rescatar lo que Ladriere reflexiona sobre lo que significa esta falta de fundamentos, que en el fondo constituye un nuevo tipo de fundamento, no dogmático, de la realidad contemporánea. En efecto, ***la falta de verdad absoluta es una nueva forma de articular una verdad flexible propia de un nuevo paradigma contemporáneo.*** Por lo tanto, y trasladando esta reflexión al paradigma de la complejidad en Morin, debemos aceptar que la falta de fundamentos en la certeza absoluta es un vacío de categorías modernas, pero este mismo vacío constituye un nuevo suelo, más amplio, más integrador, menos dogmático, en el paradigma complejo. Sin este reconocimiento tendríamos que abandonar plenamente cualquier tipo de construcción epistemológica y ontológica contemporánea, y con esto abandonar también a la filosofía misma en esta era. Por el contrario, tal y como se señaló en los capítulos de análisis al pensamiento de Nietzsche, no se trata de negar de manera completa lo entregado por la reflexión como facultad de artificialidad para con la vida, sino por el contrario, de asumir las posibilidades de la reflexión en su capacidad de ser movilizadora de la construcción espiritual más alta del que la humanidad puede hacer uso; ***esto es la conformación de la cultura y de la manifestación del mismo espíritu.*** Así comprendida esta problemática el fundamento es una categoría siempre clave en filosofía. Lo que cambia es el espíritu que lo conforma como tal. Y este espíritu en el Paradigma de la Complejidad es profundamente intersubjetivo y holístico. En lo relativo esto Morin señala:

“El pensamiento complejo sabe que la certidumbre generalizada es un mito y que es más potente un pensamiento que reconoce la vaguedad y la imprecisión que un pensamiento que la excluye irreflexivamente. Sus obligaciones para con el conocimiento son mayores porque parte de la lucidez, que muestra la ausencia de fundamento del conocimiento,

¹⁶⁰ *Ibidem.* Pág. 66

frente a la mitologización y el autoengaño de una idea de razón abstracta y omnipotente.”

161

Tomando literalmente aquello de la *falta de fundamento* podríamos llegar a admitir la imposibilidad de una propuesta paradigmática no fundamentada en nada. Sin embargo, Morin declara posteriormente lo siguiente, que da luces de un nuevo fundamento paradigmático que se basa en un saber escuchar el misterio, en completa apertura hacia lo descomunal que es el espacio infinito de lo que no conocemos: *“Corrige y pone de manifiesto la ceguera de un pensamiento simplificador que pretende hacer transparente el vínculo entre pensamiento, lenguaje y realidad. Que postula la ilusión de una absoluta normalización de una realidad enorme, silenciosa y abismante.”*¹⁶² En esta última cita se puede evidenciar lo medular de lo señalado por Nietzsche y por Heidegger en lo relativo a desplegar un pensamiento que no limite a la realidad desde una reflexión reductora y esencialista, sino por el contrario, desplegarlo meditativamente o en consciencia plena de sus capacidades creativas en la conformación de una analítica del lenguaje como representación estética. La reducción de la realidad, tan Cartesiana, y la confianza desmedida en las posibilidades de la razón, tan Kantiana, son asumidas como los errores fundamental del paradigma de la modernidad, y con esto se hace eco directo a la filosofía de la sospecha. En lo relativo a aquello Morin comenta: *“El pensamiento complejo pone entre paréntesis el cartesianismo y al mismo tiempo retoma y asume los logros centrales de la filosofía de la sospecha.”*¹⁶³ Así Morin declara lo asumido plenamente en esta tesis acerca de la importancia decisiva del pensamiento de Nietzsche para la posterior construcción completa de la filosofía contemporánea.

Volviendo a las características principales de la Teoría de la Complejidad esta se presenta como una alternativa que integra la paradoja y la contradicción y que también utiliza las facultades diversas de la inteligencia humana de forma holística e integral. En lo relativo a esto Morin señala: *“El pensamiento complejo no desprecia lo simple, critica la simplificación.”*¹⁶⁴ A lo que después agrega:

¹⁶¹ *Ibidem.* Págs. 62-63

¹⁶² *Ibidem.* Pág. 71

¹⁶³ *Ibidem.* Pág. 68

¹⁶⁴ *Ibidem.* Pág. 69

*“La disyunción debe completarse con la conjunción y la transyunción: la unificación y la homogeneización (reducción) son ilusiones que excluyen el respeto de las diversidades y las heterogeneidades; la reificación debe ser corregida por la conciencia de que los objetos son coproducidos por nuestro espíritu y nuestra imaginación; la abstracción debe ser combatida con la idea de que no hay que extraviar en el camino las formas y exigencias fenoménicas. Así el pensamiento complejo debe realizar la rotación de la parte al todo, del todo a la parte, de lo molecular a lo molar, de lo molar a lo molecular, del objeto al sujeto, del sujeto al objeto.”*¹⁶⁵

De esta manera Morin asume que ante la complejidad del mundo diverso, en donde la realidad se constituye por infinitas realidades paralelas, infinitas infinidades paralelas, se debe asumir una intelectualidad que asume en sí misma esta diversidad. Lo que significa, ***una intelectualidad compleja para un mundo complejo***. Y en esta toma de conciencia se logra fundamentalmente teniendo en claro los límites del pensamiento y de la reflexión para dar con la verdad de la vida, tal y como ya se ha señalado en los capítulos anteriores referidos a la crítica a la modernidad y a la constitución de un nuevo escenario espiritual para la era contemporánea. Así Morin asume esta insuficiencia de la razón y la reflexión intelectual plenamente: *“En este doble juego la complejidad se resiste a toda simplificación en la conciencia de la insuficiencia de nuestros medios intelectuales ante lo real.”*¹⁶⁶ A lo que posteriormente complementa, inspirado en la literatura de Octavio Paz, un pensamiento tremendamente profundo acerca precisamente de los límites del mismo, así como también los límites del lenguaje. Pareciera ser, tal como lo encaro Husserl ante su misma teoría fenomenológica, que es la intencionalidad la clave desde donde se deben enfrentar las problemáticas monumentales de la subjetividad, la reflexión, los límites del lenguaje y la capacidad humana para asir a la realidad vital. Una intencionalidad sabia, tal y como lo señalan muchas culturas y tradiciones populares de herencia milenaria en el mundo entero, tal vez tenga que ver más con un limitar el acceso a una intencionalidad depredadora de realidad, para reemplazarla por un tipo de intencionalidad más meditativa,

¹⁶⁵ *Ibidem*. Pág. 70

¹⁶⁶ *Ibidem*. Pág. 71

menos ansiosa, más asumida en sus propias limitaciones ante el escenario colosal de lo incognoscible que constituye su propia existencia en y para con la vida. Morin lo refiere así citando a Octavio Paz:

“Deberíamos someter al lenguaje a un régimen / de pan y agua si queremos que no se corrompa / y nos corrompa... (De que esta hecho el lenguaje / y, sobre todo, está hecho o es / algo que prematuramente se está haciendo?) /...el lenguaje no habla de las cosas ni del mundo / habla de sí mismo y consigo mismo” (Octavio Paz)”¹⁶⁷

En plena resonancia con esto mismo, el propio Morin señala las características que tomando en cuenta lo señalado anteriormente tiene y debe tener el Paradigma de la Complejidad: *“El pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.”¹⁶⁸* De esta forma queda señalado como el pensar de la complejidad asume de manera directa y plena lo medular de las teorías contemporáneas, tanto en la crítica al paradigma reduccionista moderno, así como también en la propuesta de una intelectualidad más amplia, que admita el carácter representativo de la reflexión intelectual y que con esto se integre dentro de las dinámicas creativas y estéticas que este tipo de reflexión siempre genera, asumiendo también por supuesto, los límites epistemológicos que todo conocimiento de este tipo debe reconocer.

El paradigma de la complejidad y la educación actual

a) La insuficiencia de la reducción moderna

En la primera parte de esta tesis, referida completamente a las problemáticas de la educación actual, una de las categorías fundamentales que este análisis consiguió revelar como respuesta a tales problemáticas es el concepto sistémico de lo *interdisciplinario*. Este trabajo interconectado entre las disciplinas se ve dificultado aun en la mayoría de las

¹⁶⁷ *Ibidem*. Pág. 72

¹⁶⁸ *Ibidem*. Pág. 67

escuelas nacionales dado que estas se rigen por un curriculum que preferentemente se plantea de una manera moderna en sus postulados obligatorios, y por lo tanto centrales. Esta perspectiva moderna en la educación actual refleja lo generado en el mundo de las ciencias por las categorías principales de tal paradigma, las cuales son la claridad y la distinción. Estas categorías, aplicadas a la educación y al desarrollo disciplinario han contribuido a la fragmentación del conocimiento, así como a la atomización de la disciplinas, las cuales se realizan en una necesidad de especificidad tan radical y fuera de todo equilibrio que han caído en la híper especialización y en un tipo de cientificismo en donde no se interactúa ni se dialoga. En lo relativo a esto Morin reflexiona lo siguiente:

*“Existe una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y , por otra parte, realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios”*¹⁶⁹

En lo relativo a esto la especialización derivada de los imperativos modernos divide el conocimiento en fragmentos y partes, así como también entrega una visión de la vida que busca determinar a la realidad en términos de generalidad absoluta y con esto reducirlo todo a una entidad, a una especialización, a una parte. En cuanto a esto Morin señala a pie de página lo siguiente: *“la especialización que se encierra en ella misma sin permitir su integración en una problemática global o en una concepción de conjunto del objeto del que solo considera un aspecto o una parte.”*¹⁷⁰ De manera muy diferente a este tipo de intencionalidad paradigmática moderna, el mundo contemporáneo se nos manifiesta entretejido en instancias de una complejidad tremenda, en donde todo está conectado en un entramado intersubjetivo, intercultural y de infinitas conexiones holísticas, holográficas y sistémicas en donde nada está aislado ni absolutamente independiente. ***Ante este escenario las características del mundo moderno entran en crisis de contraste para con la vida actual, y esta última se ve, lo que es el problema central, en crisis por causa de la reducción moderna.*** Morin sobre esto afirma: *“la parcelación de las disciplinas hace*

¹⁶⁹MORIN, Edgar. *La cabeza bien puesta*. NUEVA VISION. Buenos Aires Argentina. 1999. Pág. 13

¹⁷⁰ *Ibíd.* Pág. 13

*imposible aprehender “lo que esta tejido junto” es decir, según el sentido original del término, lo complejo.”*¹⁷¹ A lo que posteriormente agrega:

*“En efecto, existe complejidad cuando no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo (como lo económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectivo, lo mitológico) y cuando existe tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre las partes y el todo, y el todo y las partes.”*¹⁷²

La fragmentación de los contenidos y disciplinas en el mundo de las ciencias es lo que ha ocurrido en las asignaturas que conforman el marco curricular actual en la mayoría de las sociedades modernas. Esta híper especialización ha entregado a los estudiantes, a través de siglos, una visión esencialista, reducida y alejada estructuralmente de la realidad vital y con esto ha petrificado también los caracteres y las personalidades, impidiendo con esto cualquier realización de la esperanza eterna de un desarrollo integral de los futuros ciudadanos. Por lo tanto esta problemática tiene características epistemológicas, ontológicas y éticas, por lo que representa la crisis de toda una visión paradigmática que tiende hacia la fragmentación y atomización de la realidad. Crisis que la hiperespecialización de los saberes ha realizado en el espíritu occidental desde hace siglos. En lo relativo a esto Morin declara lo siguiente: *“efectivamente, la inteligencia que no sabe hacer otra cosa que separar, rompe lo complejo del mundo en fragmentos disociados, fracciona los problemas, convierte lo multidimensional en unidimensional.”*¹⁷³ A lo que posteriormente complementa: *“De esta manera, los desarrollos disciplinarios de las ciencias no solo aportaron las ventajas de la división del trabajo, también aportaron los inconvenientes de la superespecialización, del enclaustramiento y de la fragmentación del saber.”*¹⁷⁴ ***La educación moderna cae en todos estos problemas y es por eso que la necesidad de una transición paradigmática es urgente.*** Así se ha explicado ya en el primer capítulo de esta tesis en donde se mostró lo medular de las propuestas pedagógicas contemporáneas que aspiran a una superación del paradigma moderno en beneficio de la

¹⁷¹ *Ibíd.* Pág. 14

¹⁷² *Ibíd.* Pág. 14

¹⁷³ *Ibíd.* Pág. 14

¹⁷⁴ *Ibíd.* Págs. 14-15

implementación en la intelectualidad contemporánea de un nuevo tipo de paradigma espiritual para occidente. Según Morin el sistema educativo actual aun reacciona de forma moderna ante la necesidad del conocimiento. Las instituciones que están referidas a su esfera se dedican en su mayoría a la reproducción mecánica de contenidos. Los cuales están artificialmente fragmentados y aislados. Morin lo señala así:

*“En lugar de oponer correctivos a estos desenvolvimientos, nuestro sistema de enseñanza los obedece. Nos enseña desde la escuela primaria a aislar los objetos (de su entorno), a separar las disciplinas (más que a reconocer su solidaridad), a reunir los problemas, más que a vincularlos e integrarlos.”*¹⁷⁵

A lo que después señala: *“En estas condiciones, las mentes jóvenes pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes y para integrarlos en los conjuntos a los que pertenecen.”*¹⁷⁶ Tal y como está señalado en todos los primeros capítulos de la primera parte de esta tesis la modernidad aplicada a la educación ha realizado una reducción radical de la realidad, atomizando a los entes en unidades onticas comprendidas erróneamente como monadas esenciales y con esto se ha producido a través de los siglos la reducción de todo lo que la visión moderna puso su concentración y su necesidad de especificidad y estricticidad en cuanto a la claridad y distinción de lo aparecido a la conciencia. Al pasar esto también con las disciplinas del intelecto estas comenzaron un lento pero casi irremediable camino hacia la hiper-especialización, y con esto a la atomización de los saberes. La división de las disciplinas no solamente se ha realizado en el marco de las ciencias formales o empírico formales, sino que ha cruzado transversalmente también a las humanidades, las cuales se han visto diezmadas en conceptualizaciones que se aventuran, cada una por su lado, a su propia torre de marfil, no reflejando con esto la interconexión que silenciosa pero fundamentalmente las entrelaza dentro de la interconectividad de la vida y la intersubjetividad de las conciencias constitutivas del mundo. Más grave que esto pareciera ser aun la división entre las ciencias del espíritu y las ciencias de la naturaleza a la que Morin hace referencia directa en la siguiente cita: *“La gran desunión entre la cultura*

¹⁷⁵ *Ibidem.* Pág. 15

¹⁷⁶ *Ibidem.* Pág. 15

de las humanidades y la cultura científica, que comenzó en el siglo pasado y que se agravo en el nuestro, entraña graves consecuencias para una y para la otra."¹⁷⁷ Así, tanto algunas tendencias propias del nacimiento de la primera fenomenología de Husserl, así como también parte del análisis hermenéutico de Dilthey inevitablemente tienen parte de esta responsabilidad, asumiendo también, por estar en la encrucijada transitiva misma entre dos paradigmas, los principales logros categoriales que darán nacimiento al esqueleto teórico de la era contemporánea, como lo son la intersubjetividad, la interpretación, la contextualización y la necesidad imperativa de orientar la intencionalidad hacia el auténtico mundo de la vida.

Ahora bien, ya en plena contemporaneidad la clave de tal superación paradigmática pareciera estar en la articulación de una nueva visión basada en la complejidad, la cual está profundamente inspirada en categorías que se derivan de las teorías de la sospecha, de la crítica a la modernidad, de las teorías de la representación, de la hermenéutica contemporánea, y también de lo medular que también trabaja la actual Filosofía Intercultural. Sin esta herencia el aventurarse hacia una nueva mega construcción paradigmática será imposible. Esta herencia filosófica y también pedagógica significa la auténtica transición desde el paradigma moderno hacia lo que Morin denomina el Paradigma de la Complejidad.

El paradigma moderno se ha visto insuficiente para la época actual y su vertiginosidad y complejidad intrínseca.

b) La necesidad de potenciar un tipo de inteligencia integral y compleja

Morin hace referencia a la aplicación de un nuevo tipo de inteligencia, de un verdadero vuelco de la inteligencia, para dar con una forma de actividad intelectual y espiritual que intente abarcar lo amplio, y que también sea capaz de asumir sus propias limitaciones en tal tentativa. Morin señala la necesidad de desarrollo de un tipo de intelectualidad general integradora. En relación a esto el autor comenta lo siguiente: *“En contradicción con la opinión más extendida actualmente, el desarrollo de las aptitudes generales del pensamiento permite un desarrollo mejor de las competencias particulares o*

¹⁷⁷ *Ibídem.* Pág. 17

especializadas.”¹⁷⁸ Así, de manera muy diferente a como opera el paradigma moderno, la complejidad reconoce que dadas las problemáticas que ha planteado la modernidad en la comprensión y aplicación del conocimiento es necesario acceder a un nuevo tipo o nueva forma de actitud en referencia a las potencialidades de la inteligencia. En relación a esta problemática a la que las limitaciones de la modernidad nos obliga a solucionar Morin nos señala que: *“Como aísla los objetos de su contexto natural y del conjunto del que forman parte, constituye una necesidad cognitiva poner en su contexto un conocimiento particular y situarlo respecto de su conjunto”*.¹⁷⁹ A lo que después añade: *“el desarrollo de la aptitud para contextualizar y totalizar los saberes se convierte en un imperativo de la educación.”*

¹⁸⁰ Así, esta nueva forma de pensar el mundo se devela desde la Multidimensionalidad, que es la interacción profunda manifestada tanto en la intersubjetividad así como también en la interculturalidad. Esto se da en el marco del despliegue de intercambios a un nivel de velocidad nunca antes vista, con lo cual la intelectualidad contemporánea está en su integralidad intrínseca haciendo reflejo, desde la complejidad, del entramado manifestado en la producción espiritual de nuestro tiempo. Esta nueva actitud filosófica desde la complejidad señala de esta manera sus prioridades cognitivas: *“Se trata de buscar siempre las relaciones e inter-retro-acciones entre todo fenómeno y su contexto, las relaciones reciprocas entre el todo y las partes: como una modificación local repercute sobre el todo y como una modificación del todo repercute sobre las partes.”*¹⁸¹ Este pensar fundamentalmente holístico, integral, complejo es el escenario fundamental y fundacional para un nuevo tipo de cosmovisión científica basada en el reconocimiento de la contrariedad, la limitación, la diversidad incuestionable del mundo de nuestros días, y como esta comprensión puede llevarnos a perspectivas de mayor tolerancia ética, así como de mayor autenticidad en la medida en que esta toma de conciencia significa no solamente un reconocimiento de los límites sino también de las posibilidades humanas y con esto, todo lo que el hombre puede llegar a ser si se manifiesta desde la comprensión profunda de su identidad representativa, sin asumir más máscara que la que le es propia, esto es la de la reflexión inspirada e inspiradora de mundos posibles.

¹⁷⁸ *Ibidem.* Pág. 24

¹⁷⁹ *Ibidem.* Pág. 26-27

¹⁸⁰ *Ibidem.* Pág. 27

¹⁸¹ *Ibidem.* Pág. 27

c) El inter de lo interdisciplinario en las disciplinas específicas

Se comentó con anterioridad en esta tesis que significa lo inter de lo interdisciplinario; esto es la presencia constitutiva y fundamental de todas las diversas disciplinas en el fundamento de toda disciplina específica. Esto quiere decir el todo en cada parte. De esta manera se abre una perspectiva extraordinaria para los estudiantes ya que podrían ir perfilando su vocación y su futuro profesional desde muy temprana edad y con esto también asegurar un desarrollo integral. En lo relativo a esto Morin nos expone tres reflexiones fundamentales. La primera de esta nos hace referencia a la presencia del todo en la parte y de la parte en el todo en el trabajo auténticamente interdisciplinario. La segunda y tercera reflexión nos remite a ejemplos concretos en el mundo de la Matemática y la Filosofía que dan a comprender que en cada una de ellas es posible encontrar elementos constitutivos de las demás disciplinas y con esto dar cuenta de cómo en el estudio de la matemática deben estar contemplados otras dimensiones del saber, así como también ocurre en la profundización filosófica. Morin lo señala de la siguiente manera: *“se trata de reconocer la unidad dentro de lo diverso, lo diverso dentro de la unidad, reconocer, por ejemplo, la unidad humana a través de diversidades individuales y culturales, las diversidades individuales y culturales a través de la unidad humana.”*¹⁸² En comunión con esto, y en lo relativo a lo señalado en la asignatura de la Matemática Morin señala: *“La enseñanza matemática que, evidentemente, comprende el cálculo, irá más allá y más acá del cálculo. Tendrá que mostrar la naturaleza intrínsecamente problemática de la matemática.”*¹⁸³ A lo que también se suma lo señalado sobre la filosofía cuando comenta: *“el profesor de filosofía tendría que hacer aportes al conocimiento reflexivo e interrogativo sobre los conocimientos científicos, la literatura, la poesía y, al mismo tiempo, nutrirse de las ciencias y la literatura.”*¹⁸⁴ Así, la interconectividad en las que las disciplinas existen es desde el pensamiento complejo innegable y con esto entrega posibilidades educativas de inmenso valor para una articulación curricular auténticamente intersubjetiva, intercultural e integral.

¹⁸² Ibídem. Pág. 27

¹⁸³ Ibídem. Pág. 25

¹⁸⁴ Ibídem. Pág. 26

Para dar con escuelas verdaderamente interdisciplinarias es de gran necesidad la formulación de los siguientes cuestionamientos: “¿Cuáles son los modos de pensar que nos permitirían concebir que una misma cosa pueda ser causada y causante, ayudada y ayudante, mediata e inmediata?”¹⁸⁵ De acuerdo a esta interrogante es posible aventurar que el trabajo interdisciplinario da cuenta de esta problemática y al mismo tiempo ejecuta en su propia aplicación la resolución de tal problemática. Lo interdisciplinario aplicado fidedignamente de acuerdo a este espíritu inspirado en la complejidad necesariamente debe tender hacia un tipo de formación integral que en la especialización de cada unidad y disciplina, necesariamente, establece los lazos pedagógicos con el resto de los saberes disciplinarios.

Lamentablemente y tal como se ha evidenciado en esta tesis este tipo de trabajo interdisciplinario aún no está comprendido como fundamental para la articulación de los currículum de la educación occidental. Por el contrario todavía es fuerte la resistencia desde quienes defienden los postulados prevenientes de la modernidad. Un ejemplo de esto es el estudio de las ciencias naturales y tecnológicas en nuestro mismo currículum nacional tal y como se ha señalado en el tercer capítulo de la primera parte. En relación a esto Morin comenta:

*“Lamentablemente, la revolución de la concentración de los campos pluridisciplinarios dista mucho de estar generalizada y, en muchos sectores, ni siquiera comenzó, especialmente en lo que concierne al ser humano, víctima de la gran desunión entre naturaleza/cultura, animalidad/humanidad que sigue despedazado entre su naturaleza de ser vivo estudiando en la biología y su naturaleza física y social estudiada en las ciencias humanas.”*¹⁸⁶

A lo que después añade:

“Hasta ahora hay más yuxtaposición que concentración de campo y no se produce tanto la búsqueda de un lenguaje común como conflictos entre disciplinas que pretenden ser

¹⁸⁵ Ibídem. Pág. 28

¹⁸⁶ Ibídem .Pág. 32

homogenicas: neurociencias, psicociencias, teorías de la información, cibernética, concepciones de auto organización a partir de redes, etc.”¹⁸⁷

Esta crítica que realiza Morin de la excesiva especialización que existen en las ciencias formales y empírico formales esta en total resonancia con lo develado en el estudio sobre las bases del marco curricular nacional. En este estudio se desprendió que tanto las ciencias naturales como tecnológicas están fuertemente condicionadas por el paradigma moderno, así como se señaló también la importancia decisiva del estudio de la historia y la sociedad para una base curricular plenamente basada en la complejidad. En lo relativo a esto Morin complementa lo anteriormente señalado: *“De manera que las ciencias biológicas progresan en múltiples frentes, pero estos frentes no están coordinados entre si y llevan a ideas divergentes. La confederación biológica está muy lejos.”*¹⁸⁸ A lo que después agrega: *“La historia, como indica apropiadamente André Burguiere, tiende a convertirse en la ciencia de la complejidad humana.”*¹⁸⁹ Por supuesto, esta reciprocidad no es casual, ya que toda esta tesis está inspirada en la posibilidad que el Paradigma de la Complejidad, así como también la Filosofía Intercultural, entregan a la conformación de una didáctica interdisciplinaria para aplicarla en las escuelas.

d) La interdisciplinariedad en las ciencias de vanguardia

En el marco de esta tesis se señala que la mayoría de los estudios y reflexiones de la intelectualidad contemporánea indican la necesidad de establecer un nuevo lenguaje y un nuevo universo paradigmático para las ciencias de occidente que interconecte o haga conciencia sobre la naturaleza interconectada que se nos presenta en la vida, así como también en el conocimiento. En lo referente a este punto Morin indica lo siguiente: *“el conocimiento de la complejidad humana forma parte del conocimiento de la condición*

¹⁸⁷ *Ibidem.* Pág. 33

¹⁸⁸ *Ibidem.* Pág. 34

¹⁸⁹ *Ibidem.* Pág. 34

humana y, al mismo tiempo, este conocimiento nos inicia en la vida con seres complejos y en situaciones complejas.”¹⁹⁰ La impresionante producción de visiones contemporáneas que intentan dimensionar la realidad de manera más amplia y significativa atraviesan los campos de la neurociencia y la biología, la sociología, la antropología, la filosofía, la física teórica, etc. En esta tesis se indica también que tipo de teorías comprenden estos campos y que autores son los más representativos de tal trabajo paralelo que se está realizando en la comunidad científica de vanguardia. En lo referente a esto Morin señala:

*“las grandes concentraciones de campos sufren enormes atrasos en los casos en que todavía reina la reducción y la compartimentación. Pero cosmología, ciencias de la tierra, ecología, prehistoria, nueva historia, permiten articular entre sí disciplinas que hasta ahora estaban desunidas.”*¹⁹¹

De acuerdo a esta contingencia científica, es extremadamente probable que más temprano que tarde estas perspectivas se trasladen al mundo educativo. En efecto algo de esto ha estado pasando y es evidenciable en el marco curricular nacional, ya que este manifiesta una apertura hacia dar posibilidades a los colegios de desarrollar propuestas curriculares más innovadoras que las que contempla el programa obligatorio. Por supuesto, por su carácter opcional y por lo que ya se ha explicado sobre la imposibilidad fáctica de realizar este tipo de trabajo interdisciplinario creativo en la mayoría de las escuelas es aun claro que el curriculum no se basa plenamente en perspectivas complejas, aunque sin embargo algo de ellas le influencia de manera cada vez más inevitable. *Este desarrollo paulatino de introducción del nuevo paradigma de la complejidad en el escenario pleno de la educación mundial es muy probable que lo podamos evidenciar cada vez más en la medida que existan más y más estudios científicos e intelectuales que avalen un tipo de producción educativa que integre nociones holísticas e interculturales como bases epistemológicas.* En lo relativo a este espíritu presente en la propuesta interdisciplinaria y compleja Morin nos señala: *“se trataría de un proceso continuo, a lo largo de los diversos niveles de la enseñanza, en los que debería movilizarse la cultura científica y la cultura de*

¹⁹⁰ Ibídem. Pág.

¹⁹¹ Ibídem. Pág. 35

las humanidades.” Esto está en plena resonancia con lo argumentado por Ángel Pérez Gomes en lo relativo a la necesidad de articulación de escuelas que sean movilizadoras y constructoras de conocimiento complejo, así como también lo estipulado por Maturana referente al carácter que debe tener una institución Universitaria actual y lo señalado también por todos los autores de educación citados en esta tesis.

Es innegable entonces que existe un movimiento dentro de la comunidad científica que tiende poderosamente hacia la articulación plena de un nuevo paradigma para la espiritualidad global, basado, en cuanto a educación se refiere, en la puesta en práctica efectiva del trabajo interdisciplinario. Así lo ve también el intelectual Teun A. van Dijk, el cual en su obra *La ciencia del texto* comenta lo siguiente en lo referido al trabajo interdisciplinario comprendido dentro de un mundo lleno de complejidad:

*“La evolución de los últimos años ha tendido a que los problemas y objetivos de los análisis de textos en las distintas disciplinas científicas mencionadas requirieran un estudio integrado, precisamente en el marco de una nueva «conexión transversal» interdisciplinaria: la ciencia del texto. La tarea de la ciencia del texto consiste en describir y explicar las relaciones internas y externas de los distintos aspectos de las formas de comunicación y uso de la lengua, tal y como se analizan en las distintas disciplinas.”*¹⁹²

De esta manera la interdisciplinariedad y la complejidad, así como también la amplia noción que ofrece la filosofía de la interculturalidad aparecen en el desarrollo del trabajo científico contemporáneo como realidades innegables y, por lo mismo, su significación, influencia e importancia va en imparable aumento en una sociedad en donde la complejidad se nos presenta, inevitablemente, como la naturaleza condicionante de todas nuestras relaciones y nuestras apariciones en el escenario del mundo contingente de la vida cotidiana actual.

¹⁹² VAN DIJK, Teun A. *La ciencia del Texto* Paidós, Barcelona España, 1992. Este libro ha sido escaneado por David García Fórmica-Corsi. En <<http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Ciencia%20del%20Texto.pdf>> ,[consulta 22 de Mayo de 2012] Pág. 10.

e) Un nuevo espíritu en la educación: La incertidumbre como fundamento. El fundamento como incertidumbre

Se ha señalado anteriormente que el paradigma de la complejidad asume la incertidumbre y la vertiginosidad de los cambios en el territorio del conocimiento. Esto equivale a la asimilación plena de la falta de fundamento esencial de la realidad intelectual. Esta falta de fundamento también se ha explicado como una ausencia de la creencia moderna de un subjectum, hypokeimenon, que sustente y sujete a la realidad toda desde parámetros esencialistas e inamovibles. Pero esta misma falta de fundamento, esta asimilación y aceptación consciente del misterio, de la incertidumbre, de la nada, del vacío y el vértigo es, tal y como lo señala Ladriere, el verdadero nuevo fundamento para la era contemporánea. Y esto ya es propuesto desde Nietzsche. Morin entonces se plantea la articulación de un nuevo paradigma científico llamado Paradigma de la Complejidad que integre estas nociones y sea capaz de llevarlas a la práctica sobre todo en el accionar educativo. En este sentido *la educación entonces se deberá parar valientemente en el vértigo de la representación, de la imagen estética, de la ilusión creativa, del vértigo ontico, de la serenidad ontológica, de la epistemología innovadora, de la fenomenología de la corporeidad, de la apariencia transformada en nuevo fundamento, en el vacío y en la nada transformada en compañía privilegiada para la articulación de los infinitos todos y sus infinitas partes respectivas*. Morin en lo relativo a estos temas nos comenta: “*El mayor aporte de conocimiento del siglo XX fue el conocimiento de los límites del conocimiento. La mayor certidumbre que nos ha dado es la imposibilidad de eliminar lo incierto, no solo en la acción, sino en el conocimiento.*”¹⁹³ A lo que después agrega: “*Una de las mayores consciencias de estas dos derrotas aparentes, en realidad verdaderas conquista del espíritu humano, es ponernos en condiciones de afrontar las incertidumbres y, más globalmente, el destino incierto de cada individuo y de toda la humanidad.*”¹⁹⁴ Con esto último Morin engloba de manera muy precisa la visión filosófica de Nietzsche en comprender que ante los límites de la reflexión y del propio conocimiento epistemológico y metafísico moderno, este reconocimiento abre una nueva perspectiva inmensa para el espíritu, y con esto se

¹⁹³MORIN, Edgar. *La cabeza bien puesta*. NUEVA VISION. Buenos Aires Argentina. 1999. Pág. 59

¹⁹⁴ *Ibíd.* Pág. 59

comienza a entrar en un camino de realización plena en el escenario infinito del misterio del mundo. Cuando señala que las aparentes derrotas de la modernidad son verdaderas conquistas del espíritu toca lo central del valor que tuvo la crítica a los principios de la modernidad y como esta crítica abrió una ventana inmensa hacia nociones, categorías y perspectivas infinitamente más amplias para el desarrollo de la intelectualidad humana.

Así, la vida misma se presenta como el mayor de todos los enigmas y con esto toda construcción intelectual o reflexiva sobre ella representa una obra de creatividad fructífera que, más que mostrar el fundamento ontológico de la vivencia pura, lo que hace es enriquecerla a través de la actividad del espíritu. En lo relativo a esta incertidumbre para con la vida Morin comenta: *“Carecemos totalmente de certezas sobre el carácter inevitable o fortuito, necesario o milagroso, de la aparición de la vida y esta incertidumbre resuena, evidentemente, en el sentido de nuestras vidas humanas.”*¹⁹⁵ Así todo fundamento de la vida, ya sea en lo que esta es para cada existencia, así como en lo relativo a su origen y aparición temporal en el escenario del universo es un permanente misterio ya que la reflexión no puede entregar dato puro sobre ello. Solo podrá entregar interpretación, representación y una imagen específica sobre tal. Pero en esto mismo se encuentra la gran riqueza de la reflexión y de toda la actividad intelectual y científica.

Radica en la permanente co-construcción de la cultura.

La incertidumbre compleja también toma los fundamentos contemporáneos de la filosofía y de las ciencias. Se explicó en pasajes anteriores de esta tesis que si se asume la imposibilidad total del pensamiento reflexivo, propio de la filosofía y de las ciencias, para con el conocimiento, cualquier actividad intelectual de esta índole necesariamente terminaría en el falseamiento epistemológico, tal y como lo plantea Popper. También se explicó cómo esta visión nace del pensar desplegado con magistralidad por Nietzsche. En referencia a esto Morin señala exactamente el mismo punto cuando comenta: *“se deduce de la crisis de los fundamentos de certeza en filosofía (a partir de Nietzsche) y, luego, en ciencia (a partir de Bachelard y Popper).”*¹⁹⁶ Sin embargo, también se ha explicado anteriormente que, más allá de un escepticismo absoluto, el pleno vitalismo y amor al destino en Nietzsche comprendía a la apariencia, a la representación y a la imagen

¹⁹⁵ *Ibidem*. Pág. 61

¹⁹⁶ *Ibidem*. Pág. 63

proyectada del espíritu no solamente como falseamiento, sino también como un reflejo luminoso del más elevado resplandor, expresión excelsa de la creatividad y espiritualidad humana. Esto equivale para el pensar de Nietzsche a una actitud heroica ante el destino y la vida, sin renegar ni tampoco escapar de tal realidad vital de la reflexión, sino por el contrario, asumirla plenamente. En lo relativo a esto en nuestro tiempo el mundo mismo se evidencia vertiginoso, cambiante y también en muchos sentidos como fatal en su permanente incertidumbre, por su permanente cambio. En efecto, en el mundo actual prácticamente lo único que se mantiene inalterable es el movimiento y el vertiginoso cambio constante. Así Morin nuevamente se hace eco de Nietzsche para dar cuenta de la necesaria actitud de participar en la aventura de la vida teniendo en cuenta como esta cambia y se mueve constantemente más allá de nuestros intentos por aprehenderla o atraparla: *“Cada uno debe ser plenamente consciente de su participación en la aventura de la humanidad que ahora tiene una rapidez acelerada, lanzada hacia lo desconocido.”*¹⁹⁷

f) Los tres niveles de la enseñanza

Morin realiza una explicación muy coherente y útil sobre cómo sería una educación basada en el paradigma de la complejidad en cada uno de los tres niveles de la enseñanza.

Así como se asume en esta tesis, es importante, sin llegar a exageraciones que hagan la enseñanza primaria demasiado difícil, comenzar a articular nociones de complejidad y de interdisciplinariedad desde la formación primaria. En lo relativo a esto y en relación con el importante y profundo tema del ente, Morin comenta lo siguiente en las reflexiones sobre la educación primaria: *“¿Qué es una cosa? Hay que enseñar que las cosas no son solamente cosas (1) sino también sistemas que constituyen una unidad que vincula partes diversas(2), no objetos cerrados sino entidades inseparablemente unidas a su entorno y que solo pueden ser conocidas si se las inserta en su contexto.”*¹⁹⁸ Así, desde la formación primaria inicial se debe entregar a los niños perspectivas amplias y holísticas que inserten a su

¹⁹⁷ *Ibidem*. Pág. 67

¹⁹⁸ *Ibidem*. Pág. 81

comprensión de las especificidades siempre dentro de un contexto interconectado, intersubjetivo, intercultural y complejo.

En lo relativo a la formación secundaria Morin señala lo siguiente: *“La enseñanza secundaria debería ser el lugar del aprendizaje de lo que debe ser la verdadera cultura.”*¹⁹⁹ Así, tal y como se señala en el primer capítulo de este trabajo acerca de la visión crítica que la mayor parte de la intelectualidad contemporánea tiene sobre el tema de la educación actual, la escuela y en específico la formación secundaria debiera ser el espacio intelectual y científico en donde se re-creara el conocimiento, a través del aprendizaje significativo y crítico. Esto según lo que se desprende como conclusión de toda la primera parte de esta tesis dice relación con la necesidad de un trabajo interdisciplinario profesional dentro de las escuelas. En lo relativo a esto Morin comenta: *“Debería instituirse una enseñanza agrupada de las ciencias humanas cuyo eje fuera, según las disciplinas, el destino individual, el destino social, el destino económico, el destino histórico, el destino imaginario y mitológico del ser humano.”*²⁰⁰ Todas estas dimensiones deben ser integradas dentro de lo ya señalado en lo relativo a lo inter de lo interdisciplinario, esto quiere decir el todo en la parte y la parte en el todo, por lo cual todas estas dimensiones debieran estar presentes en cada una de las asignaturas.

La formación universitaria debería, según Morin, dar cuenta también de la necesidad de interrelación entre las diferentes disciplinas, pero de manera aún más profunda. Proceso que todavía está muy lejos de realizarse ya que la universidad hasta ahora, desde la perspectiva moderna, se ha comprendido como el espacio de la híper especialización por excelencia. En relación a esto el autor comenta: *“La reforma del pensamiento exige la reforma de la Universidad.”*²⁰¹ A lo que después agrega: *“Esta debería implicar una reorganización general a través de la instauración de facultades, departamentos o institutos dedicados a las ciencias que ya hayan experimentado una unión de campos pluridisciplinaria alrededor del núcleo organizador sistémico.”*²⁰² En esta cita Morin hace referencia preferentemente al mundo de las ciencias, pero también lo hace posteriormente a todo el campo de las

¹⁹⁹ Ibídem. Pág. 82

²⁰⁰ Ibídem. Pág. 83

²⁰¹ Ibídem. Pág. 88

²⁰² Ibídem. Pág. 88

humanidades, artes y letras, así como también a las ciencias del espíritu. En relación a esto el autor comenta: *“También se podría considerar instituir en cada universidad un centro de investigaciones sobre problemas de la complejidad y la transdisciplina, así como talleres dedicados a problemáticas complejas y transdisciplinarias.”*²⁰³ Así lo que Morin señala como lo transdisciplinario corresponde a la complejidad en cuanto tal, que para efectuarse requiere necesariamente de la interdisciplinariedad llevada a la práctica como trabajo efectivo y factico en las escuelas, pero cuyo nivel de investigación teórica y reflexividad filosófica corresponde a categorías meta-disciplinarias que constituyen el corazón de lo que se comprende como complejidad desde la existencia. En lo relativo a esto Morin comenta que: *“la constitución de un objeto simultáneamente inter-disciplinario, pluri-disciplinario y trans-disciplinario permite crear el intercambio, la cooperación, la pluri-competencia.”*²⁰⁴ A lo que después agrega: *“no solo la idea de inter y trans-disciplina lo que es importante. Debemos “ecologizar” las disciplinas, es decir, tener en cuenta todo lo que forma sus contextos, incluidas las condiciones culturales y sociales, o sea, ver en qué medio nacen, plantean problemas, se esclerosan, se metaformosean.”*²⁰⁵ Así la interdisciplinariedad se debe comprender como un trabajo de innovación didáctica, o sea tanto reflexiva como práctica, y lo que comprendemos como complejidad debemos situarlo como una visión paradigmática que toma en cuenta tanto la producción espiritual del intelecto así como también el contexto vital, irreproducible en términos puros por teoría alguna, pero fuente misteriosa de toda visión teórica posible, tanto para el mundo de la educación, así como también en el campo de la reflexión filosófica contemporánea.

²⁰³ *Ibídem.* Pág. 90

²⁰⁴ *Ibídem.* Pág. 121

²⁰⁵ *Ibídem.* Pág. 127

V

Conclusión Segunda Parte

La posible superación del paradigma de la modernidad por el paradigma de la complejidad

La filosofía moderna y su visión paradigmática predominante se ha demostrado insuficiente para dar con las problemáticas actuales, dada la velocidad de las comunicaciones, de los cambios en las perspectivas y en el mismo ritmo vertiginoso de la vida cotidiana.

En términos aún más profundos se encuentra la imposibilidad de tal perspectiva moderna en cuanto tal para dar cuenta de los objetivos epistemológicos y metafísicos que esta misma se ha impuesto como imperativo filosófica. Y esto dado a que se ignora la inversión radical que efectúa sobre la inmediata realidad de la vida a través de los procesos intelectuales y mentales de la reflexión. *Ignorar esta inversión es propiamente caer en el error de la metafísica moderna.*

Esta filosofía moderna realiza un tipo de representación que se toma como ontológica. Es la ya célebre confusión en tomar al ente supremo como el ser. Como se ha señalado en esto radica lo principal de la crítica de Nietzsche así como también de Heidegger a tal paradigma.

Esta confusión ha llevado al hombre, en la acción de situarlo epistemológicamente como permanente objeto de reflexión, a transformar la imagen reflejada de este en lo que se comprende como la esencia misma de tal. Con esto se cae en la ilusión de pretender poner ante sí mismo al hombre en sí mismo. El problema fundamental se manifiesta en que la representación en su carácter de apariencia y reflejo no puede llegar a ser algo efectivamente ontológico, sino solo puede aparecerse como apariencia y referencia, pero no como esencia apodíctica. Es en relación a esto por lo que la modernidad cae en su carácter radicalmente epistemológico y metafísico, ya que por esta intencionalidad en la mirada no es capaz de asumir la naturaleza esquivada que tiene el misterio vital para el pensar reductor que busca encasillar la verdad en parámetros medibles. El problema entonces está, mucho

más radicalmente manifestado en la *intencionalidad con la cual se reflexiona*, que en la actividad fáctica de la reflexión.

En efecto, el primer atisbo de cambio en la perspectiva paradigmática señalara vehementemente que la reflexión también es fuente inagotable de lo más excelso de la creatividad humana y de cómo la voluntad se manifiesta a través de ella de manera en que puede llegar a *transfigurar la vida en cultura*. Esta es la pretensión de la filosofía de Nietzsche, y en lo relativo al Superhombre este se manifiesta como el ser que plenamente se asume en su carácter fundamentalmente creador. El creador de valores.

Heidegger también tomara esta crítica Nietzscheana y con ella se valdrá para realizar una crítica fundamental al paradigma de la modernidad. En efecto Heidegger analiza fenomenológicamente lo central de la problemática moderna, esto quiere decir tomar al ser por un ente (y viceversa), así como también pensar que el ente reflexionado como el ser metafísico, puede llegar a tener relación alguna con la acción de Ser, ontológica y auténtica. También Heidegger develo con esto el problema de que la *causa sui* poco y nada nos dice de los verdaderos fundamentos de la existencia y el devenir humano en constante cambio.

Es posible, dentro de lo señalado anteriormente en esta parte de la tesis comprender que Heidegger toma lo fundamental del pensamiento de Nietzsche, así como también es heredero directo de la propuesta fenomenológica de Edmund Husserl, tanto en lo que tiene que decir en contra de su concepción aún demasiado moderna, así como también tomando lo que por la misma radicalidad y estricticidad que Husserl aplicara en su metodología fenomenológica este develara para su propio proyecto como aporía, y con esto demostrara y señalara al fin una nueva posibilidad basada en la apertura, en nuevos horizontes de carácter infinito, y en *la necesidad de hacer precisamente reducción de las teorías de la vida, en vez de hacerlo de la vida misma*.

Gadamer será por su parte heredero de Heidegger en cuanto este muestra en el corazón de la fenomenología, ahora orientada hacia la existencia, representación, y por lo tanto interpretación; Hermenéutica.

Así, la transición hacia una nueva filosofía contemporánea ya está, hace más de medio siglo, realizada, por lo cual en nuestros tiempos actuales vemos como estas influencias filosóficas comienzan a enraizarse hacia la naturaleza plena del cambio colosal que significa lo paradigmático. Y en esto es fundamentalmente importante lo trabajado por los filósofos de

la interculturalidad, así como también por la propuesta de un paradigma de la complejidad realizado por Edgar Morin.

La primera de estas propuestas relacionada con la interculturalidad ofrece nuevas categorías con las cuales mirar el horizonte del espíritu, las cuales son la Alteridad y la Analectica, esta última relacionada con una nueva Metafísica muy particular que daría siempre pasos hacia la superación de las tiránicas nociones de la totalidad y del sí mismo, y con esto abriría el camino hacia un encuentro con lo desconocido del Otro factico y real. El Paradigma de la Complejidad por su parte, ya establecidos los lazos en el misterio de la interconexión de diversidades, profundizara sobre las interrelaciones en cuanto tal, constitutivas de sistemas holográficos y holísticos que dan forma al complejo mundo contemporáneo de nuestros días. Y, por supuesto, tratándose de una visión integral de la inteligencia esta se ampliara hacia todas las disciplinas del espíritu y tratara de mostrar los hilos invisibles que las conectan necesariamente. Hilos que sin los cuales nada existiría como entidad autónoma.

Esta visión integral de la inteligencia hace posible el acercamiento hacia perspectivas teóricas y prácticas de lo interdisciplinario y con esto constituir la base de tal paradigma en la educación, fuente innegable de la transformación de la cultura y la civilización occidental. Y con posibilidades teóricas y prácticas se hace referencia por supuesto a una visión fundamentalmente didáctica que cumpla con las pretensiones de la complejidad, esto quiere decir con una forma de hacer conocimiento que permita el desarrollo desde lo interdisciplinario y lo transdisciplinario para la conformación de tipos de saberes que den sentido a un mundo intercultural profundamente dinámico, flexible y en permanente transformación.

Así, después de haber desglosado en términos generales las problemáticas referentes a lo fundamental del paradigma de la modernidad, así como también las críticas más radicales a este y la necesidad imperiosa de una transición del pensamiento occidental hacia una nueva concepción de su desarrollo espiritual, notamos los indicios ya presentes de un nuevo paradigma que se instala con gran fuerza en la civilización global actual. Y esto ha sido denominado por muchos referentes de la intelectualidad actual como el nuevo Paradigma de la Complejidad.

TERCERA PARTE

I

Instrumentos de diagnóstico

De acuerdo a lo formulado en el proyecto de tesis uno de los aspectos fundamentales del mismo corresponde a la posibilidad de realizar la aplicación de tres instrumentos de diagnóstico en escuelas de Santiago para así debelar nociones, narrativas, capacidades de gestión y, en última instancia, posibilidades de realización que los docentes ven como factibles en lo relacionado con el trabajo interdisciplinario, este comprendido dentro de la noción paradigmática de la complejidad. Esta aplicación brindara la posibilidad de tener resultados que den la base para un análisis cualitativo respecto a cómo las nuevas categorías filosóficas de la interculturalidad y la complejidad pueden estructurarse, en un futuro no muy lejano, en una didáctica interdisciplinaria para el trabajo en las escuelas.

Así, contando con este indispensable material de estudio e investigación se puede llegar a constatar no solamente la factibilidad de las nociones presentes del paradigma de la complejidad en el escenario concreto de la escuela nacional, sino que con esto también se pueden develar las condiciones paradigmáticas que como imaginario y narrativa están presentes de manera específica en nuestra manera de hacer educación en Chile desde el curriculum.

Ahora bien, por supuesto que con una sola tentativa no se puede llegar a hacer ningún tipo de conclusión general sobre tal realidad en Chile. Sin embargo todo trabajo de esta envergadura debe partir desde alguna iniciativa muy particular, para así, con el tiempo y con la acumulación seria de investigaciones similares lograr constituir suficiente material teórico para ir confeccionando una mirada cada vez más amplia sobre la situación paradigmática que la sociedad Chilena impregna en su trabajo en las escuelas, y como estas, dadas las contingencias particulares, pueden llegar a estar listas para una transformación paradigmática que nos encamine hacia rumbos más creativos y flexibles dentro de las posibilidades que una visión concentrada en cada disciplina de manera aislada no puede entregar a los estudiantes actuales, ya sea en materias de integralidad y formación personal, así como tampoco dentro del horizonte académico.

La idea de un futuro curriculum basado en las características de una didáctica interdisciplinaria significaría a largo plazo la posibilidad de generar un tipo de enseñanza que invite a la realización de la vocación desde el inicio de tal llamado, así como también puede ofrecer la posibilidad de, recorriendo ese mismo camino, lograr asumir todo lo que el universo de las demás disciplinas han aportado a tal o cual profesión o especialidad, y con esto tener una formación integral verdaderamente útil para los ciudadanos.

Las posibilidades para tal tipo de educación son inmensas. Una de ellas es la de *encaminar a los estudiantes desde la formación secundaria a las carreras profesiones que más tengan que ver con sus intereses, aspiraciones y capacidades. Con esto se nivela desde mucho antes los desequilibrios que se encuentran en muchas universidades que gastan mucho tiempo, energía y recursos en la aplicación de programas de nivelación*, dado que en las escuelas no se los formo en lo más mínimo en las competencias necesarias para el desarrollo universitario. También con esto se podría llegar a la realización de una transformación estructural en la persona en cuanto tal, ya que *las dimensiones que se abren para la mirada integral del individuo son infinitas en un contexto en donde todo lo diverso y distinto esta interrelacionado de manera sistémica*. También esta visión aporta una nueva forma de comprender las nociones profundas que conlleva el trabajo intelectual, así como también las riquezas inabarcables que entrega la reflexión creativa, así como también las aperturas mistericas del mundo pleno de la espiritualidad.

Todo este mundo de posibilidades podrían estar al alcance de nuestros jóvenes en la medida en que se comience a realizar la tarea seria de ir conformando, paso a paso, un conjunto de investigaciones educativas sobre las posibilidades de un trabajo auténticamente interdisciplinario en las escuelas, basado en las categorías de la Filosofía Intercultural y un nuevo Paradigma de la Complejidad.

Así, se muestra como de completa pertinencia un estudio e investigación sobre esta problemática fundamental. Tarea que necesita de instrumentos de diagnóstico determinados que se orienten competentemente hacia la finalidad que ellos deben permitir encontrar.

Los instrumentos que se utilizaran en esta tesis serán un formulario formato encuesta que determinados docentes del establecimiento particular *British Royal School* deberán responder sobre lo que ellos comprenden acerca del trabajo interdisciplinario y también sobre qué posibilidades ellos ven, desde lo específico de su propia disciplina, de conectar a estas con el resto de los saberes y especialidades de las demás asignaturas que conforman el curriculum. En segunda instancia se realizara una entrevista grabada a docentes en práctica de diferentes asignaturas, que estén trabajando en el colegio Salesiano *Camilo Ortuzart Montt*. Entrevista en la cual se les preguntara preferentemente aspectos sobre las posibilidades o imposibilidades que ellos han encontrado en la aplicación de conocimientos de vanguardia basados en la complejidad y la construcción compartida de los aprendizajes, con la realidad curricular fáctica presente en las escuelas. En tercer lugar se realizara un Focus Group grabado entre docentes de la comunidad educativa del mismo colegio Salesiano en cuestión, en donde se conversara acerca de temas como interdisciplinariedad y curriculum.

El primer instrumento de diagnóstico mencionado, correspondiente al cuestionario a responder por los docentes involucrados en esta actividad, será interpretado y analizado conforme a criterio de contenido, con lo cual, de acuerdo a los datos específicos que este instrumento entregue, estos datos o dimensiones serán vistas en relación a las ideas y conceptos fuerza que determinan la noción paradigmática que está detrás de la visión que tienen los docentes sobre estas materias. Con esto se busca interpretar la información que los profesores entreguen de manera que estos datos recopilados sean entendidos como dimensiones y no como datos duros, más allá del modelo de *preguntas cerradas* que tienen las primeras partes de dicho formato. *La importancia de esta iniciativa radica en la capacidad que tiene el instrumento de evidenciar alternativas efectivas y creativas que dichos profesionales puedan ingeniar para la realización de un trabajo interdisciplinario efectivo, y con esto dar cuenta de las posibilidades reales que se tenga para la realización de la interdisciplinariedad, tal y como esta se contempla desde la Filosofía Intercultural y el Paradigma de la Complejidad. Y en caso contrario, evidenciar las dificultades o imposibilidades que manifiesten dichos profesionales en lo relativo a estas temáticas , y con esto dar cuenta de cuáles podrían ser las causas de esta incapacidad, las que muy*

probablemente tengan relación con la visión paradigmática en la cual ellos están preparados y formados académicamente.

El análisis del segundo instrumento de diagnóstico, correspondiente a las entrevistas personales a cuatro docentes en práctica del colegio Camilo Ortuzart Montt, será interpretado como un tipo de evaluación interna-externa, o mediadora. Esto en razón de las características que presenta la aplicación de este instrumento en lo relacionado con los actores que participan en él. Los entrevistados, al corresponder a profesores practicantes, tienen una visión que de alguna manera representa la formación teórica universitaria, así como también entregan información realmente útil sobre la realidad fáctica del trabajo profesional docente dentro de las aulas y en los establecimientos educativos, más allá de tal formación académica anteriormente señalada. Con esto se puede diagnosticar en primer lugar cuanto de lo estudiado teóricamente sobre las perspectivas interdisciplinarias, constructivistas y contemporáneas se ve aplicado efectivamente dentro del contexto práctico y empírico de la escuela, y con esto entregar perspectivas y dimensiones de inmenso valor en lo relativo a *indicar cuanto de lo que contempla el currículum nacional en materia de interdisciplinariedad, complejidad y pensamiento contemporáneo es verdaderamente aplicado y realizado en las escuelas, y cuanto no.*

Por último, el tercer instrumento de diagnóstico, al ser realizado entre docentes de vasta experiencia en el campo educativo relacionado con el mundo de la escuela, *entregará la visión desde adentro del actual sistema escolar, y con esto permitirá dar a conocer cuáles son las prácticas habituales en lo referente a la aplicación del currículum y en cómo este comprende, integra y asume el trabajo interdisciplinario.* Se tiene la certeza de que estos profesionales entregaran datos útiles en relación a su experiencia como profesores de un establecimiento, y que también puedan dar a conocer la manera de como comprenden las dificultades que se tienen en el contexto cotidiano de la escuela, y en mayor medida *evidenciar cuales, según sus perspectivas, son las causas de los posibles desajustes que puedan existir entre como es comprendido el currículum nacional desde el estudio teórico y la realidad fáctica de lo que se permite realizar del currículum dentro de la*

actividad profesional en las comunidades docentes y en el complejo mundo dentro de las aulas.

*Para revisar la muestra de los instrumentos de diagnóstico N° 1, 2 y 3, leer Anexo I desde páginas 229 a 241.

II

Análisis de datos recopilados en la aplicación de los instrumentos de diagnóstico

RESULTADOS INSTRUMENTO DE DIAGNOSTICO N° 1

ITEM I

Actividad 1° ¿Qué entiende por interdisciplinariedad?

- a) Intercambio de contenidos disciplinarios.
- b) Trabajo realizado por toda la comunidad educativa.
- c) Presencia de contenidos de las demás asignaturas en el interior de cada disciplina específica.
- d) Todas las anteriores.
- e) Solo B y C.

Cuestionado	Alternativa a)	Alternativa b)	Alternativa c)	Alternativa d)	Alternativa e)
1		X			
2				X	
3			X		
4				X	
5		X			

Actividad 2° ¿Cuál es la mejor manera de realizar un trabajo interdisciplinario en las escuelas?

- a) Realizando talleres y actividades extra programáticas.
- b) Realizando un trabajo de reforma curricular desde la U.T.P.
- c) Utilizando las posibilidades que brinda el curriculum en las áreas agrupadas por electivos.
- d) Todas las anteriores.
- e) Solo Ay C.

Cuestionado	Alternativa a)	Alternativa b)	Alternativa c)	Alternativa d)	Alternativa e)
1			X		
2				X	
3				X	
4				X	
5				X	

Actividad 3° Según su visión profesional, ¿Cuál de estas alternativas representa de mejor manera lo que debiera estar integrado en el curriculum nacional como trabajo interdisciplinario?

- a) El curriculum debiera entregar la posibilidad a cada colegio de realizar una propuesta curricular interdisciplinaria.
- b) El curriculum nacional debiera integrar a la interdiscipliniedad dentro de sus objetivos centrales y en lo fundamental de su base estructural.
- c) Por su naturaleza normativa el curriculum no debiera integrar aspectos interdisciplinarios, sino por el contrario, debiera regular los límites específicos de cada disciplina.
- d) Todas las anteriores.
- e) Ninguna de las anteriores.

Cuestionado	Alternativa a)	Alternativa b)	Alternativa c)	Alternativa d)	Alternativa e)
1			X		
2				X	
3			X		
4			X		
5				X	

ITEM 2

Actividad 4° Señale los aspectos más rescatables que Ud. ve presente en el marco curricular nacional sobre materia de interdisciplinariedad.

Cuestionado	Respuesta
1	<i>Las relaciones no se trabajan</i>
2	<i>En el marco curricular se observan muchas similitudes, se puede trabajar entre las disciplinas pero no se les da el tiempo a los profesores para ponerse de acuerdo</i>
3	<i>Sé que en el marco hay similitudes, pero no las conozco</i>
4	<i>En algunos textos de contenidos y unidades se mencionan ejemplos como: Este contenido “en historia” se relaciona con “esta unidad de lenguaje”. Pero no se de manera más específica</i>
5	<i>La interdisciplinariedad no se trabaja realmente, a pesar de que en el papel figura.</i>

Actividad 5° Señale los aspectos más deficientes que Ud. ve presente en el marco curricular nacional sobre materia de interdisciplinariedad.

Cuestionado	Respuesta
1	<i>Que no se trabajan</i>
2	<i>La deficiencia se refleja en la falta de tiempo. Creo que la interdisciplinariedad está presente pero no se aplica.</i>
3	<i>La deficiencia seria la falta de trabajo en equipo con los profesores de otras asignaturas</i>
4	<i>Creo que el tema no se trata de manera clara</i>
5	<i>Que no se trabaja realmente.</i>

Actividad 6° Señale que contenidos comunes se pueden trabajar en su disciplina en relación con las otras asignaturas.

Cuestionado	Respuesta
1	<i>Asignatura Inglés. En mi asignatura se trabajan unidades que integran música, artes, historia y ciencias. También tecnología</i>
2	<i>Asignatura Matemática. En la asignatura de educación matemática hay muchos contenidos relacionados con el área de las ciencias, la física, biología, química y en los cursos menores con ciencias naturales</i>
3	<i>Asignatura Música. En música sé que hay unidades que se tocan en otras asignaturas, pero las desconozco</i>
4	<i>Asignatura Inglés. Como es un idioma la unidad de tiempos gramaticales, estos se relacionan con lenguaje, cuando se ven en los tiempos gramaticales en “lenguaje y comunicación”</i>
5	<i>Asignatura Comprensión de la sociedad. Mi asignatura trabaja a la par con Música, ciencias naturales, engloba también las artes.</i>

Actividad 7° ¿Qué tipo de relaciones interdisciplinarias UD. podría rescatar entre las siguientes disciplinas?

Cuestionado	Filosofía - Educación Física	Matemática - Tecnología	Historia – Biología	Música – Lenguaje	Artes Visuales – Física
1	No las encuentro	Las formales	La historia de los descubrimientos, por ejemplo el trabajo de las partes del cuerpo y quien fue el personaje histórico (científico o medico) relacionado con el tratamiento de esta área	El uso del lenguaje en ambas asignaturas	La Observación de objetos de la naturaleza
2	La base de muchas aplicaciones de la educación física tienen una base filosófica	En las clases de educación matemática y educación tecnológica se aplican muchas fórmulas simples, como sumar, restar, etc.	Imagino que la Biología y sus precursores son parte de la historia	En las clases de lenguaje y comunicación se trabajan unidades que contienen temas sobre música, y en música se aplica el lenguaje	Las clases de educación artística, sub unidades de artes visuales tiene cosas sobre observar la naturaleza, así como en la física
3	Las desconozco	Las formulas	Cuando se habla de la historia del hombre	El lenguaje	Las formulas
4	No me manejo con los objetivos específicos de dichas asignaturas	Cuando se trabajan formulas básicas como sumar, restar, etc. Para hacer trabajos en donde haya cálculos	No manejo los contenidos de dichas asignaturas	El hecho de tener que escribir, aplicar reglas de ortografía en música	Imagino que las artes visuales también pueden mostrar formas que se calculan con cálculos físicos.
5	Lo desconozco	Las formulas aplicadas	La relación entre las ciencias	La aplicación de las historias, o sea del lenguaje y de la música.	La observación de formas

Actividad 8° Establezca una relación entre las siguientes disciplinas profesionales y el conjunto de disciplinas que a ellas se les puede apreciar

Cuestionado	Arquitectura	Ingeniería en sonido	Sociología:	Escultura	Cocina Internacional	Gimnasia olímpica	Analista de sistemas
1	Lenguaje, matemática, artes visuales y física	Matemática, inglés y física	Historia y artes	Arte y matemática	Inglés y tecnología	Educación física, artes e historia	Física, educación tecnológica, matemática e ingles
2	Matemática, física, educación artística (artes visuales)	Matemática, física y lenguaje	Historia y geografía, Lenguaje	Educación artística y física	Idioma extranjero (inglés francés), educación artística y educación tecnológica	Educación física, biología	Matemática, física, inglés, y educación tecnológica
3	Lenguaje, artes, matemática	Matemática, música, física y tecnología	Historia, Lenguaje	Artes e historia	Inglés y artes	Educación física y artes	Matemática y tecnología
4	Lenguaje, artes visuales, Matemática, física, ingles	Educación musical, artes visuales, matemática, lenguaje, física e inglés.	Lenguaje, historia y geografía, educación artística, ingles	Educación artística, matemática y física	Inglés, tecnología y lenguaje	Educación física, inglés, historia y geografía	Lenguaje, inglés, educación artística, tecnología y matemática
5	Lenguaje, física, idioma extranjero (ingles) y artes	Matemática, física, y artes	Historia, ciencias (naturales)	Artes e Historia	Tecnología e ingles	Ed. Física e Historia	Matemática y física

Análisis de datos instrumento N° 1

El instrumento N° 1, correspondiente al cuestionario a responder sobre los temas de interdisciplinariedad y curriculum, fue contestado por cinco docentes del establecimiento British Royal School, los cuales leyeron el protocolo correspondiente del cuestionario y firmaron estar de acuerdo con todo lo estipulado en el. La entrega de los formularios contestados se realizó el día 18 de Mayo del año 2012, cumpliéndose con esto los plazos establecidos en el proyecto. Los originales de los formatos realizados serán anexados al final de esta tesis.

Los profesionales participantes son:

Cuestionario N° 1: Carolina Morales, Profesora de Inglés. Educación Básica

Cuestionario N° 2: Ana Raquel Rojas, Profesora de Matemática. Educación Básica

Cuestionario N° 3: Pablo Concha, Profesor de Música. Educación Básica

Cuestionario N° 4: Cecilia Kenny, Profesora de Inglés. Educación Básica

Cuestionario N° 5: Angélica Duran, Profesora de Comprensión de la Sociedad. Educación Básica.

En el análisis comparativo de los datos entregados por las alternativas contestadas en el ITEM 1, es posible deducir las siguientes implicaciones:

Ante la pregunta N° 1 referente a *¿Qué se entiende por interdisciplinariedad?* Existen dos cuestionarios que respondieron la alternativa B referente a *Trabajo realizado por toda la comunidad educativa del establecimiento*, y dos cuestionarios en donde se seleccionó la letra D que corresponde a *todas las anteriores*. La otra alternativa seleccionada es la letra C correspondiente a la afirmación *Presencia de contenidos de las demás asignaturas en el interior de cada disciplina específica*.

Las dos respuestas que declaran que es un trabajo colectivo no admiten que pueda ser otra cosa en paralelo a esta visión prioritaria. Por el contrario quienes contestaron de manera

más general, agregando que todas las alternativas presentadas incluyen lo que se puede comprender como trabajo interdisciplinario, responden a una visión menos específica y mucho más amplia sobre lo que este tipo de trabajo implica. Por lo que esto significa, si se suman las dos alternativas que mayoritariamente fueron elegidas como la correcta, que ***la interdisciplinariedad es asumida tanto como un trabajo colectivo comprendido como algo específico, así también como un trabajo que implica el intercambio de contenidos disciplinarios y la presencia de contenidos de las demás asignaturas en el interior de cada disciplina, visto esto como algo mucho más general que solamente el trabajo colectivo.***

Es importante destacar que en esta distribución binaria o polar del contenido develado es posible percibir que la interdisciplinariedad puede ser comprendida como un trabajo muy delimitado a una forma de interconexión, y que por otra parte también puede ser asimilado por un conjunto de condiciones que se deben cumplir para que, en conjunto con el trabajo colectivo realizado en un establecimiento, se pueda gestar realmente la interdisciplinariedad en cuanto a lo cognitivo y a su naturaleza intelectual compleja.

Ante la pregunta N°2 correspondiente a *¿Cuál es la mejor manera de realizar trabajo interdisciplinario en las escuelas?* La respuesta mayoritaria, contestada por cuatro de los cinco encuestados, fue la letra D *todas las anteriores* lo que incluye *la realización de talleres y actividades extra programáticas, la realización de un trabajo de reforma curricular desde la U.T.P., y la utilización de las posibilidades que brinda el curriculum en las áreas agrupadas por electivos.*

Es posible apercibir nuevamente que ***los profesionales encuestados, en su mayoría, ven diversas y complejas las maneras de realización de trabajo interdisciplinario.*** Ahora bien, las dos primeras alternativas en lo relativo a las actividades extra programáticas y a los talleres, así como lo que depende del trabajo de reforma realizado por la U.T.P, pueden ser vistos como altamente complementarios. Sin embargo, la utilización de las posibilidades que brinda el curriculum en las áreas agrupadas por electivos, si bien, en primera instancia se podría coordinar también como una alternativa complementaria al trabajo de talleres gestionada desde la U.T.P, por la naturaleza de especialización de las asignaturas que conforman los electivos es difícil ver a esta alternativa como una posibilidad para el trabajo interdisciplinario. Siguiendo con esta argumentación, y señalando las demás respuestas

seleccionadas en los formularios, una persona respondió, justamente, que la mejor manera de realizar trabajo interdisciplinario en las escuelas era *la utilización de las posibilidades que brinda el curriculum en las áreas agrupadas por electivos*, marcando la letra C. Esto, continuando con lo anteriormente indicado, de acuerdo al análisis desde el Paradigma de la Complejidad plantea varias dificultades ya que la agrupación de electivos en la educación media se realiza fundamentalmente con fines de selección e híper especialización de las asignaturas, y no precisamente como una forma de realizar trabajo interdisciplinario. Por el contrario, una alternativa como la B que contempla un *trabajo de reforma curricular realizado desde la U.T.P* permitiría, de manera efectivamente técnica, integrar la interdisciplinariedad en todos los niveles y asignaturas, y no solamente en los que están agrupados en electivos.

En lo relativo a la pregunta N° 3 correspondiente a *¿Cuál de estas alternativas representa de mejor manera lo que debiera estar integrado en el curriculum nacional como trabajo interdisciplinario?*, tres de los encuestados seleccionaron la letra C *Por su naturaleza normativa el curriculum no debiera integrar aspectos interdisciplinarios, sino por el contrario, debiera regular los límites específicos de cada disciplina*, y los otros dos respondieron la letra D correspondiente a *todas las anteriores*, lo que integra que *el curriculum debiera entregar la posibilidad a cada colegio de realizar una propuesta curricular interdisciplinaria, que el curriculum nacional debiera integrar a la interdisciplinariedad dentro de sus objetivos centrales y en lo fundamental de su base estructural y que por su naturaleza normativa el curriculum no debiera integrar aspectos interdisciplinarios, sino por el contrario, debiera regular los límites específicos de cada disciplina*.

Si se hace un análisis un poco más profundo de cada alternativa es posible evidenciar que las ***tres primeras respuestas señalan visiones paradigmáticas profundamente dispares y diversas entre sí***. Al afirmarse en una primera instancia que el curriculum debiera entregar la posibilidad a cada colegio de realizar una propuesta de ***complementación*** curricular interdisciplinaria se está afirmando, de alguna manera, que el curriculum tiene y asume consciencia sobre el tema, ofreciendo un espacio valido para que los establecimientos puedan realizar trabajo interdisciplinario, quedando esto al libre arbitrio de cada proyecto

educativo. Sin embargo, lo que también se devela de esta afirmación es que al ser ofrecido el trabajo interdisciplinario solo como una entre varias alternativas a elegir, el curriculum con este gesto asume el tema de la interdisciplinariedad como algo que *no es imperativo ni obligatorio* para el sistema y que este por lo tanto *contempla al trabajo interdisciplinario solo de manera periférica y no central*. En efecto esta alternativa engloba la postura paradigmática que el actual marco curricular abraza y defiende dentro de sus postulados y razón del espíritu que lo anima. Muy por el contrario, la segunda alternativa al declarar que el curriculum nacional debiera integrar a la interdisciplinariedad dentro de sus objetivos centrales y en lo fundamental de su base estructural, lo que está señalando, es un marco curricular que se inspira fundamentalmente en el paradigma de la complejidad, en donde lo interdisciplinario y lo intercultural debe ser comprendido como el corazón de dicho sistema *y que por lo tanto determina en su cumplimiento y aplicación, por parte de los colegios, a la interdisciplinariedad como un imperativo obligatorio, situación muy distinta a lo que plantea la alternativa A*. Aún más distante se presenta la propuesta de la alternativa C, que señala que por su naturaleza normativa el curriculum no debiera integrar aspectos interdisciplinarios, sino por el contrario, debiera regular los límites específicos de cada disciplina. Esta visión responde a un tipo de paradigma aún más moderno y absoluto en sus postulados que el espíritu que guía al marco curricular nacional, el cual puede ser interpretado en cuanto a visión paradigmática como híbrido, ya que se mueve dentro de parámetros específicos y de tendencia a considerar aun la hiper especialización de las asignaturas, propio del pensar moderno, y al mismo tiempo intenta dar posibilidades de alternativa a nuevos enfoques paradigmáticos y a la realización de proyectos educativos que contemplen didácticas innovadoras en las que se encuentran las tentativas interdisciplinarias. *Esta alternativa por el contrario asume que el curriculum tiene como función fundamental y central el delimitar las especificidades de cada asignatura, y con esto atomizar el conocimiento en cuanto a las necesidades modernas de distinción y claridad en cuanto a todo ente*. Por lo tanto la primera alternativa representa una visión paradigmática híbrida entre el pensar moderno y el contemporáneo, la segunda un pensar claramente contemporáneo basado en las teorías de la complejidad y el tercero una visión motivada poderosamente desde el paradigma moderno y sus imperativos. Dado esto es un tanto difícil ver como respuesta final a la problemática que representa esta pregunta una

conjunción total entre lo señalado por cada una de estas alternativas tomadas en su conjunto como una sola respuesta. *Esta unificación es un tanto contradictoria debido a la naturaleza fundamentalmente distinta que tales alternativas representan entre sí en términos paradigmáticos.*

Ahora bien, es extremadamente significativo que *la alternativa elegida mayoritariamente como la correcta, la cual es la letra C, fuera la que, precisamente, da cuenta de nociones paradigmáticas fundamentalmente modernas, las cuales están en la antítesis de lo señalado por los autores contemporáneos como lo deseable para la realización de una educación que pueda dar respuesta a los desafíos del mundo actual.* Un marco curricular nacional que se centrara únicamente en la función de delimitar de manera estricta las especificidades de cada asignatura y que con esto dividiera y fragmentara el saber en híper especializaciones cada vez más distantes las unas con las otras, lograría, en gran medida, profundizar aún más la aporía y crisis en que la educación actual se ve enfrascada toda vez que intenta representarse un mundo absolutizado y atomizado, en medio de una realidad fáctica verdaderamente compleja e interconectada hasta la medula.

En relación a lo contestado en el ÍTEM II, correspondiente a las preguntas de desarrollo, las implicaciones y reflexiones a analizar resultan ser las siguientes:

Ante la actividad N° 4, correspondiente a *Señalar los aspectos más rescatables que Ud. ve presente en el marco curricular nacional sobre materia de interdisciplinariedad*, en dos de las cinco respuestas realizadas se asume textualmente que las relaciones interdisciplinarias *no se trabajan realmente*, complementando en una de estas respuestas que esto es así, *por más que la interdisciplinariedad figure en el papel*. En otras dos respuestas se indica que *si existen similitudes* a perspectivas interdisciplinarias en el marco curricular, o equivalencias de contenido entre las diferentes disciplinas, señalándose en una de esas respuestas que estas son inaplicables por causa de que *no se les da el tiempo suficiente a los profesores* para que se pueda realizar trabajo interdisciplinario efectivo. En la otra respuesta solo se admite desconocimiento acerca de las causas de la no aplicación de tales relaciones interdisciplinarias que, aparentemente, existirían de forma teórica en el curriculum. En la respuesta restante se señalan ciertas áreas de contenidos que probablemente se cruzarían entre algunas disciplinas, lo cual significaría solo un aspecto

superficial en cuanto a interdisciplinariedad se refiere. *Todo esto da cuentas de que mayoritariamente se comprende que aunque exista cierta presencia de contenido interdisciplinario dentro del actual curriculum nacional, esta presencia no llega a ser significativa ya que es inaplicable dadas las condiciones prácticas y fácticas del trabajo profesional de los profesores y sus respectivos tiempos para la realización de su labor.*

De acuerdo a la actividad N°5, correspondiente a *señalar los aspectos más deficientes que Ud. ve presente en el marco curricular nacional sobre materia de interdisciplinariedad*, cuatro de las cinco respuestas entregadas dicen relación, algunas de manera más explícitas que otras, que *las relaciones verdadera y realmente no se trabajan*. En algunos casos se argumenta que es por la *falta de tiempo de los profesores*. En otros casos se hace relación precisamente a la *falta de trabajo colectivo entre los profesores* en cuanto a contenidos interdisciplinarios se refiere. Lo que queda claro es que la deficiencia principalmente señalada es que, más allá de cualquier detalle, verdaderamente *no se trabaja de forma curricular sobre el tema*.

En lo relacionado con la pregunta N° 6, la que corresponde a *señalar que contenidos comunes se pueden trabajar en su disciplina en relación con las otras asignaturas se alcanzaron a hacer conexiones significativas de interdisciplinariedad en muchas dimensiones y niveles de interacción*. No es la intención de esta fase de la tesis, que tiene que ver con el análisis de los datos entregados, hacer nuevamente descripción textual de los resultados, ya que eso corresponde a la transcripción que será anexada. Sin embargo es importante, sin entregar detalles exactos, señalar en términos generales que la asignatura del *inglés fue vinculada por ambas profesionales de esta asignatura con el tema con disciplinas como música, artes, historia, ciencias, tecnología y la gramática típica del lenguaje en cuanto tal*. Por otra parte *la asignatura de matemática fue relacionada con las ciencias físicas, química y biología*. Por supuesto que esta vinculación es la más tradicional, en las cuales se comprende a la matemática como ciencia formal, y como constitutiva de las ciencias empírico formales. Sin embargo también hubiese sido posible establecer posibilidades de conexión de la matemática con la lógica, con la música, con el lenguaje, etc. *La asignatura de comprensión de la sociedad fue relacionada con áreas de las ciencias, así como también con las artes*. De acuerdo a lo señalado en el Paradigma de

la Complejidad también esta respuesta puede llegar a ser ampliada, dada la conformación fundamentalmente compleja de las ciencias sociales a las cuales perfectamente se las puede involucrar con cualquier desarrollo del espíritu humano, en cuanto a disciplinas se refiere. ***En lo relativo a las conexiones contestadas en la asignatura de música se reconoce la intuición de que esta se puede conectar con otras asignaturas, pero se desconoce en profundidad con cuales.*** Por supuesto que esta intuición es correcta y se manifiesta en la realidad de su conformación con elementos matemáticos, lingüísticos, lógicos, estéticos, artísticos e incluso científicos.

La pregunta N° 7, correspondiente a *¿Qué tipo de relaciones interdisciplinarias UD. podría rescatar entre las siguientes disciplinas?*, dio como resultado muchas vinculaciones de gran valor e interés para este trabajo de tesis. Por supuesto la descripción una a una de tales relaciones en el contexto de este análisis no pareciera ser necesaria, ya que todo esto estará evidenciado en detalle en la correspondiente sección de Anexos. Lo importante aquí es señalar en términos generales las conclusiones más relevantes que se desprenden de dicha aplicación investigativa. Las vinculaciones entre disciplinas como ***filosofía y educación física, matemática y tecnología, biología e historia, música y lenguaje, artes visuales y música*** fueron por lo general correctamente realizadas por los docentes encuestados, destacándose por medio de sus respuestas que muchas de estas asignaturas, que en una primera instancia presentan características tan distintas, ***de alguna forma se interrelacionan intersubjetivamente y que por lo tanto el desarrollo de una educación interdisciplinaria es factible de realizar a largo plazo.*** Sin embargo en materias como filosofía y educación física costó mucho establecer relaciones, lo que es lamentable ya que ambas tienen un origen cultural común y en términos de valor ético ambas se pueden mutuamente potenciar, tal y como está expresamente señalado en la aplicación del instrumento número 3. De todas maneras entre las demás asignaturas ***no existieron mayores problemas para que se establecieran las conexiones interdisciplinarias, lo que constituye un ejemplo simple acerca de cómo la interdisciplinariedad es una perspectiva a la que, sin tener un conocimiento exacto ni erudito sobre lo que es este tipo de paradigma, la mente humana tiende necesariamente, por ser ella un conjunto de formas de inteligencias que efectivamente actúa de modo natural en la asociación de contenidos y meta contenidos diversos y distintos.***

Ahora bien, en cuanto a lo respondido de la pregunta N°8 y final, correspondiente a *establecer una relación entre las siguientes disciplinas profesionales y el conjunto de disciplinas que a ellas se les puede asociar* las respuestas evidencian que, por lo general se asume la importancia de algunas disciplinas más que otras en el conjunto de profesiones que fueron presentadas ante el análisis docente. Esto debido a que en ***términos generales se asoció al conocimiento y manejo del Inglés y del Lenguaje materno una presencia importante en la mayoría de las profesiones indicadas.*** Esto es muy probable que se dé debido al tipo de establecimiento educativo en el cual trabajan los profesores encuestados, de formación bilingüe. De todas formas el resto de asignaturas, como matemática, artes, historia, tecnología y ciencias ***fueron, por lo general, mencionadas y asociadas a carreras en donde estos saberes se hacen necesarios, o por lo menos pertinentes.*** De esta forma se logra el objetivo de hacer que los profesores puedan determinar sin mayores problemas que toda profesión específica está constituida estructuralmente por un conjunto de otras especificidades. Y con esto evidenciar el entramado interdisciplinario como constitutivo de las ciencias en general.

ANTECEDENTES DE APLICACIÓN INSTRUMENTO N° 2

La aplicación del segundo instrumento de diagnóstico, correspondiente a las entrevistas realizadas a cuatro docentes en práctica, se efectuó en los días 28 y 30 de Mayo del año 2012. Todos los practicantes trabajan en el colegio Salesiano *Camilo Ortuzart Montt*.

Los docentes en práctica participantes son:

Entrevista N° 1: Eduardo Vargas Bustos, practicante en asignatura de Matemática Educación Media en el Colegio Camilo Ortuzart Montt. Realizada el 28 de Mayo del año 2012.

Entrevista N° 2: Enzo Martínez Díaz, practicante en asignatura de Historia y Geografía, educación media, en el colegio Camilo Ortuzart Montt. Realizada el 28 de Mayo del Año 2012.

Entrevista N° 3: Jennifer Urzúa, practicante en asignatura de Matemática, educación básica, en colegio Camilo Ortuzart Montt. Realizada el 30 de Mayo del año 2012.

Entrevista N° 4: Cristian Domínguez Morales, practicante de asignatura de Matemática, educación media en colegio Camilo Ortuzart Montt. Realizada el 30 de Mayo del 2012.

Las entrevistas fueron efectuadas en las dependencias del establecimiento educativo. Las dos primeras correspondientes al día 28 de Mayo fueron realizadas en la sala Cardenal Raúl Silva Henríquez, y las otras dos contestadas el día 30 de Mayo se efectuaron en la Biblioteca del colegio. Cada una de las entrevistas tuvo un tiempo de duración de 15 minutos aproximadamente. Las entrevistas del 28 de Mayo comenzaron a las 10:00 y terminaron alrededor de las 10:40. Las entrevistas del 30 de Mayo comenzaron a las 11:00 y terminaron aproximadamente a las 11:35.

Todos los participantes de las entrevistas leyeron y firmaron el protocolo constitutivo del formato que ha sido señalado en el capítulo anterior.

Se utilizó el programa Atlas. Ti para realizar la codificación de datos

CODIFICACION DE DATOS INSTRUMENTO N° 2

Dos temáticas generales se develan desde la codificación de los datos estudiados sobre las cuatro entrevistas analizadas. Estas temáticas son:

1- FACTORES QUE POSIBILITAN LA EDUCACION EN LA COMPLEJIDAD

2- FACTORES QUE IMPOSIBILITAN LA EDUCACION EN LA COMPLEJIDAD

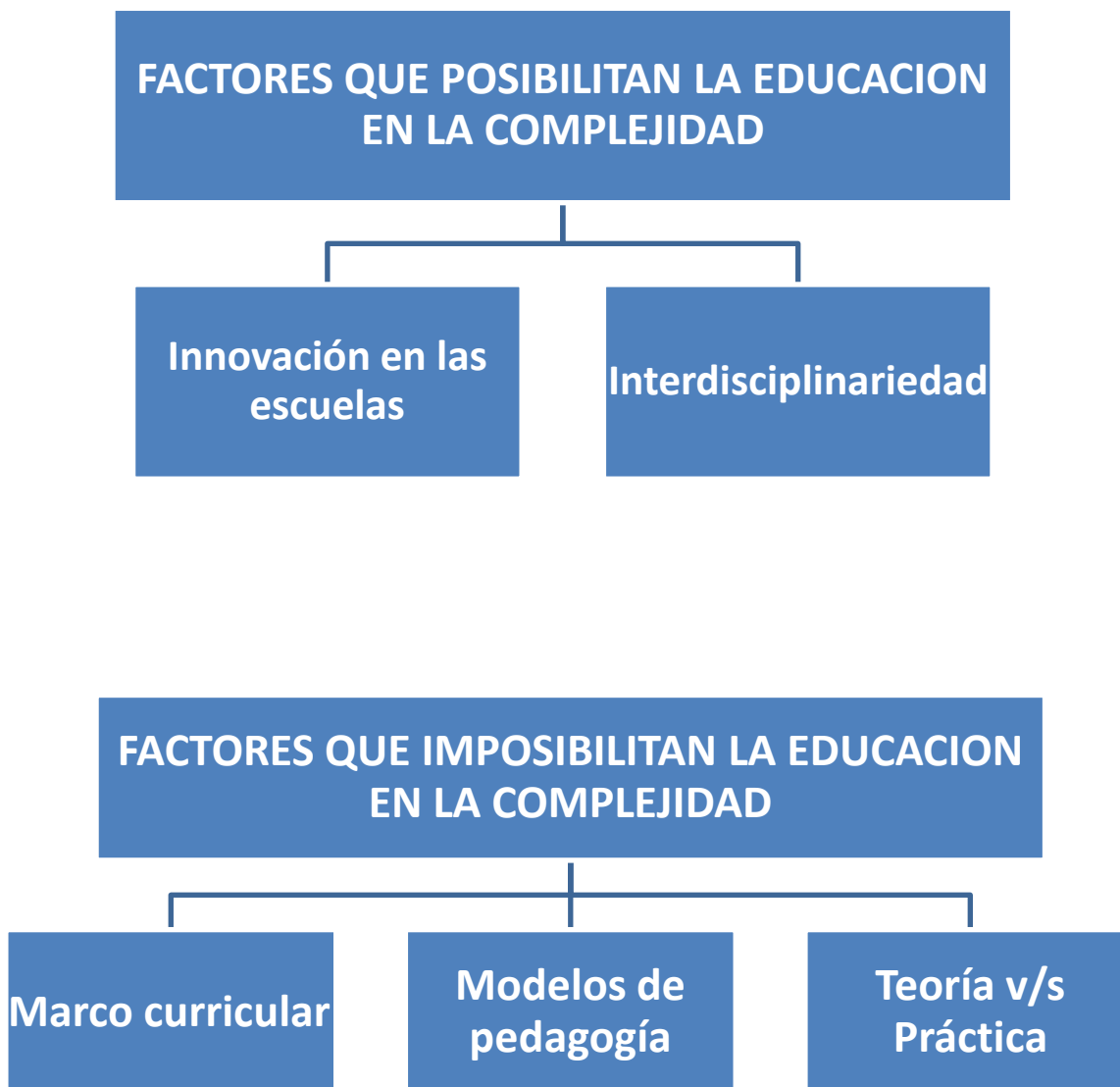
La primera de estas dos unidades se divide en las siguientes sub unidades:

- a) Innovación escuela
- b) Interdisciplinariedad efectiva

La segunda unidad señalada se divide en tres sub unidades. Estas son:

- a) Marco curricular
- b) Modelos de Pedagogía
- c) Teoría v/s Practica

Esto se puede esquematizar de la siguiente forma:



En relación a la información codificada se desprende que las temáticas mayormente referidas por los practicantes al contestar la entrevista dice relación con los *modelos de pedagogía*, los que están referidos 24 veces en el marco de todas las entrevistas. Todos los practicantes se refirieron a esta área como dato relevante en lo que tiene que ver con las *problemáticas* fundamentales que se presentan ante la posibilidad de articular un nuevo paradigma para la educación nacional. En efecto, en razón de la imposibilidad de realizar verdadera pedagogía constructivista y en consideración a la operatividad técnica que aún tiene el conductismo como modelo pedagógico, se evidencio la importancia decisiva que posee en el debate el tema de los modelos pedagógicos. Es muy clara la diferencia que se establece entre esta temática y las demás, ya que el área que la secunda en cantidad de presencias en las entrevista es la de *Marco curricular*, la cual solo está referida 7 veces también formando parte de la unidad de *problemáticas*. La *innovación en la escuela*, parte de la unidad *posibilidades*, está referida un número similar de veces que la anterior sub unidad, entregando 6 comentarios sobre su importancia para la aplicación efectiva de una visión diferente de cómo hacer practica una nueva forma de educación. El tema central para los objetivos de esta tesis de la *interdisciplinariedad* está referido 4 veces, una por cada entrevistado, con lo cual, en la medida en que no se hace referencia directa a ella esta no es asociada a temas de innovación ni a cambio de visión paradigmática, tampoco a reforma curricular ni a enfoques constructivistas. La tensión entre *Práctica y Teoría* se menciona solo 2 veces.

En términos generales se puede decir que la unidad de *problemáticas* es lejos la que es más referida por los estudiantes con un total de 33 apreciaciones. La unidad general de *Posibilidades de nuevo paradigma* fue referida un total de 10 veces, con lo cual es posible adelantar desde ya que este instrumento señala una visión marcadamente critica en cuanto a la factibilidad de aplicar una educación desde un nuevo enfoque paradigmático.

En lo relativo a la temática más referida, que tuvo que ver con los *modelos educativos y pedagógicos* y como estos se hacen factibles o, por el contrario, poco realizables en el contexto de la escuela, los practicantes señalaron en su mayoría que la educación de tipo

constructivista, en donde el estudiante es protagonista en la formación y desarrollo de su propio aprendizaje y en donde existe una gran interacción entre profesor y alumno, en la práctica es aún muy difícil de realizar. Dado el contexto escolar en materias de disciplina, manejo de grupo y necesidad de trabajar contenidos establecidos, el conductismo es aun utilizado como método práctico de resolución de problemas, con lo que las posibilidades de innovación quedan en la intencionalidad, pero no pueden aun ser realizadas plenamente en la actividad docente. Ejemplo de lo indicado es la siguiente cita: *“Además está el trabajo docente que se limita en muchos casos a este quehacer academicista, en donde prácticamente se hace la clase, los estudiantes escuchan y no hay más interacción”* (P 2: Transcripción de datos Entrevista N°II.txt - 2:6 [Además está el trabajo docente..] (23:25)) De esta manera y en lo relativo a la práctica que se ha tenido en el establecimiento se interpreta que el accionar educativo tiende, en términos de didáctica a un quehacer conductista y tradicional.

Otro factor importante que se señala como causa de tal actitud conductista tiene que ver con el tema de la disciplina y el comportamiento de los estudiantes. En lo relativo a esto se indica lo siguiente: *“Sin embargo las perspectivas constructivistas, aplicarlas con el estudiante, en este momento es un poco complicada debido al comportamiento y la conducta de los estudiantes”* (P 2: Transcripción de datos Entrevista N°II.txt - 2:2 [Sin embargo las perspectivas c..] (8:10).) A lo que después se añade: *“Cuando los estudiantes son demasiado desordenados uno tiene que ser más conductista en este caso, más que constructivista”* (P 3: Transcripción de datos Entrevista N°III.txt - 3:2 [Cuando los estudiantes son dem..] (9:10).) Se desprende de esto que el comportamiento de los estudiante es un factor importante en la necesidad de tener que aplicar metodologías y modelos más tradicionales de enseñanza. Esto muy a pesar de los profesores encuestados, los cuales manifiestan literalmente que les gustaría aplicar más nociones constructivistas e innovadoras. Puesto en el mismo contexto se señala lo siguiente: *“A uno le gustaría en todo caso ser constructivista”* P 3: Transcripción de datos Entrevista N°III.txt - 3:3 [A uno le gustaría en todo caso..] (10:11).) Se ve una valoración profesional favorable a un tipo de enseñanza y educación constructivista. Pero por lo señalado también podría preguntarse ¿a qué se debe esta valoración positiva ya que por lo evidenciado en la práctica esta según los mismos practicantes no es posible de aplicar? Se aventura la respuesta de que esta

percepción se basa en lo aprendido teóricamente en el contexto académico universitario. La educación constructivista entonces aparece como una iniciativa teórica en búsqueda de aplicación fáctica, y a la espera de esto se requieren de estrategias didácticas, pedagógicas y, en definidas cuentas, paradigmáticas que permitan hacer real una nueva educación que supere a las nociones tradicionales y sus limitaciones.

También notamos reconocimiento de que en algunos casos hay profesores que son capaces de ir más allá de estas limitaciones, gracias a su iniciativa y voluntad, así como también en razón de sus capacidades pedagógicas y didácticas. Sobre esto se señala: *“De todas maneras siempre hay profesores que logran realizar el conocimiento desde la construcción del mismo”* (P 1: Transcripción de datos Entrevista N° I.txt - 1:5 [De todas maneras siempre hay p..] (27:28).). Esto da a entender que es posible que exista la posibilidad individual de realizar ideas constructivistas, pero que falta que se den instancias oficiales y normativas que organicen y estructuren a través de programaciones establecidas este tipo de enfoque, para que sea algo generalizado y no individual o en efecto marginal dentro de un establecimiento.

Otra área importante en ser analizada por los entrevistados referente a la unidad de *Factores que imposibilitan* dice relación con el *marco curricular*. Las visiones enfocadas en esta carta normativa fue bastante clara en asumir la orientación e intencionalidad constructivista del actual marco. Sin embargo, cabe preguntar entonces: ¿Por qué su aplicación es conductista más que constructivista? Se podría declarar que simplemente los colegios no cumplen con lo establecido por el ministerio y por lo recopilado intelectualmente en la estructura que representa el marco curricular. También se puede hacer un análisis más profundo y comprender que los colegios no cumplen lo establecido en el marco sobre materias de innovación curricular y trabajo interdisciplinario, precisamente, como ya se ha estudiado, por no representar estas visiones y perspectivas nada de lo que se debe realizar obligatoriamente en dicho marco. En cambio se asume desde la institucionalidad educativa del país como de suma importancia la realización de pruebas estandarizadas para llegar a evaluar y valorar tal o cual nivel educativo.

En relación al marco las referencias dicen lo siguiente: *Volviendo al tema inicial, teóricamente la intención esta, pero falta el empuje de recursos para que estas iniciativas se apliquen realmente.*”(P 3: Transcripción de datos Entrevista N°III.txt - 3:9 [Volviendo al

tema inicial, teó.] (51:52).) También se señala: *“Pienso que la intención por una educación menos tradicional o conductista está en el actual marco, pero yo creo que faltan recursos para hacer eso efectivo en las escuelas”* (P 3: Transcripción de datos Entrevista N°III.txt - 3:8 [Pienso que la intención por un..] (44:46).) En ambos casos se asume que la imposibilidad de aplicación de las tendencias constructivistas que el marco intenta sugerir se da por problemas de financiamiento de la educación. Más allá del tema del financiamiento, se asume plenamente que el marco intenta ser cada vez más constructivista. Se indica así: *“En efecto con lo que es el ajuste se está tratando de hacer más constructivista aun el marco”*: (P 4: Transcripción de datos Entrevista N°IV.txt - 4:5 [En efecto con lo que es elaju..] (32:33). Se entiende entonces que la intencionalidad del marco curricular es claramente constructivista. Sin embargo esta intencionalidad ha tenido grandes problemas para llevarse a la práctica. Ahora bien, estos problemas de aplicación de una educación constructivista no solamente fueron asociados a la falta de recursos, sino que también a lo estipulado como condicionamientos en los estándares de evaluación a cumplir a nivel nacional. En relación a esto se comenta lo siguiente: *“Es la orientación en muchos casos de este tipo de establecimientos se limita prácticamente a la preparación de pruebas estandarizadas a nivel nacional como es el SIMCE y PSU y eso hace que el contexto interno del establecimiento se limite hacia una formación conductista”* (P 2: Transcripción de datos Entrevista N°II.txt - 2:7 [Es la orientación en muchos ca..] (28:31).) Aquí se da importancia radical a la necesidad de rendir por parte de los colegios buenos resultados en las pruebas estandarizadas lo que limita el hecho de hacer un tipo de educación más innovadora, creativa, constructivista y que aspire a un cambio paradigmático de la sociedad. Con esto no se critica la visión epistemológica que tiene el marco curricular en materia de modelo educativo, sino más bien la forma con el que se evalúa y el contenido que se evalúa a través de los criterios estandarizados. Por supuesto que esto dice relación a la normativa, ya que la obliga a ser útil y aplicable solo en lo relativo a un tipo de educación aun tradicional.

En lo relativo a la última sub área de la unidad *Factores que imposibilitan la educación en la complejidad* se encuentra la tensión *Teoría vs práctica*. Lo referido en este tema fue muy reducido pero no por ello de poca importancia. Dice lo siguiente: *“Es un poco raro lo de llevar la teoría a la sala de clases. Es bien complicado y un tanto chocante cuando uno*

entra a la sala y ver que las técnicas que más te sirven son las técnicas conductistas” (P 4: Transcripción de datos Entrevista N°IV.txt - 4:1 [Es un poco raro lo de llevar l..] (6:8).) Esta tensión está referida a la imposibilidad de llevar plenamente a la práctica las innovaciones teóricas que se proponen en lo estudiado en la formación y desarrollo académico. Sin embargo también es importante resaltar que esta temática fue la menos repetida por los encuestados, por lo cual esta perspectiva de tensión tal vez pudiera estar más referida a la tensión entre la posibilidad de realizar una educación constructivista en comparación con la necesidad práctica de realizar el modelo conductista. Sin embargo esto no se puede ampliar a una tensión entre formación universitaria y trabajo profesional docente, ya que son ambas teorías o métodos educativos los enseñados en la universidad, más allá de la orientación que tal o cual perspectiva epistemológica favorezca la academia en determinado caso. La posibilidad de aplicación del método conductista cuando se estima conveniente fue aprendido en la misma formación universitaria que también enseñó, y tal vez de alguna manera privilegio el modelo constructivista.

Ahora bien, en cuanto a la unidad *Factores que posibilitan la educación en la complejidad* podemos notar en la sub unidad *innovación* reflexiones interesantes en cuanto a lo evidenciado en la escuela como posibilidades de una educación más creativa y epistemológicamente más interesante.

En lo relacionado con la *Innovación en la escuela* el balance mayoritario reconoce que en el establecimiento en el que los practicantes trabajan, colegio Camilo Ortuzart Montt, están las condiciones tecnológicas y de infraestructura para que se puedan realizar iniciativas innovadoras para el aprendizaje. Sobre esto se comenta lo siguiente: *“Por ejemplo en este establecimiento, el liceo Camilo Ortuzart Montt, hay muchas facilidades para poder realizar avances curriculares, innovaciones, implementar las Tics”*P 1: Transcripción de datos Entrevista N° I.txt - 1:2 [Por ejemplo en este establecim..] (7:9). A lo que también se agrega lo siguiente: *“veo acá en el colegio que ahora están con el proyecto de las datas, están en proceso de instalación lo que será un avance para el colegio y también que los profesores utilizan la tecnología para realizar pruebas”*.P 3: Transcripción de datos Entrevista N°III.txt - 3:5 [veo acá en el colegio que ahor..] (23:25). Esto da a entender que los procedimientos de innovación son factibles en lo relativo a la aplicación de tecnología. Ahora bien, en cuanto a innovación curricular no es tanto lo comentado por los

practicantes. Efectivamente en el Focus Group si se mencionó reiteradas veces el tipo de innovación académica y de contenido. No fue así con el caso de esta modalidad.

Pasando a los comentarios declarados de la sub unidad *Interdisciplinariedad* se señaló con completa unanimidad y seguridad que este tipo de trabajo no se realiza en este establecimiento en particular, y que es muy probable que en muy pocos establecimientos se realice. Sacaremos dos impresiones de lo contestado: “*Bastante poco, porque no hay mucha relación en la escuela. No hay relación de contenido*”. P 1: Transcripción de datos Entrevista N° I.txt - 1:7 [Bastante poco, porque no hay m..] (38:39).) A lo que después se agrega: “*No hay un trabajo predeterminado, sino que aparece de forma espontánea*”. De esta manera se asume que el trabajo interdisciplinario no está aún establecido de manera programática, lo que no significa que no se asuma de manera individual por los profesores que vean necesario integrar contenidos interdisciplinarios en su asignatura específica.

De acuerdo a los datos entregados por las entrevistas, se puede hacer un análisis comparativo de perspectivas que tienden o hacia una visión paradigmática más compleja, o por el contrario una visión que tienda más hacia el modelo moderno. El esquema queda graficado de la siguiente forma:

	PARADIGMA COMPLEJO	POSTURA AMBIVALENTE	PARADIGMA MODERNO
INNOVACION	Aplicación de tecnologías		
INTERDISCIPLINARIEDAD			No se trabaja
MARCO CURRICULAR		Se asume teóricamente como constructivista. Pero se manifiesta su imposibilidad de realización	
MODELOS PEDAGOGICOS			Mayoritariamente conductista
TEORIA V/S PRACTICA		Se asume su existencia como problema para cambio paradigmático, pero en una cantidad poco importante de comentarios y referencias	

ANALISIS HERMENEUTICO Y CONCLUSIONES INSTRUMENTO N° 2

Los datos entregados por el instrumento N°2 de entrevistas a practicantes develo nociones, perspectivas, imaginarios y narrativas que tienen estos docentes acerca de la factibilidad de la aplicación de innovaciones en las escuelas nacionales, anclados en su experiencia en el colegio que les fue asignado para realizar tal actividad. Estas perspectivas además reflejan de manera subjetiva y a veces implícita mucho de su formación académica, lo cual puede ser un material de gran interés para investigaciones que intenten tomar el pulso a la formación universitaria en lo relativo a como se asimila el conocimiento impartido, más que como aprendizaje, como adquisición inconsciente. Pero profundizando en lo que este tipo de investigación mediadora (mitad interna mitad externa) ha entregado es posible señalar que manifiesta un perfil integral acerca de las temáticas tratadas por los practicantes. En su mayoría se declararon partidarios de un tipo de educación que integrara la relación estudiante profesor como una actividad creativa y dinámica, crítica y reflexiva. También todos estuvieron de acuerdo que este tipo de relación pedagógica aun no es posible de realizar en su totalidad, ya que por problemas de recursos, de prioridad curricular o de paradigma país, resulta aún inviable una educación verdaderamente contemporánea. Lo cual significaría una normativa curricular que contemplara la siguiente situación existencial del mundo contemporáneo: *“hay que prepararse para nuestro mundo incierto y esperar lo inesperado.”*²⁰⁶. Veremos en términos auténticos y significativos que tan cerca de esto estamos en cuanto a paradigma educativo.

Los practicantes estuvieron de acuerdo la gran mayoría de que en el marco curricular existe una clara tendencia hacia el constructivismo y la posibilidad de generar reajustes e iniciativas académicas de complemento a la misma carta. Se ve en el marco una visión que intenta ser innovadora, pero también se aclara que esta intencionalidad no ha pasado de ser solamente un deseo teórico, ya que en la práctica es muy difícil de lograr. Se analizó también de manera unánime que tampoco han evidenciado en la práctica trabajo interdisciplinario efectivo y que se realice desde una programación, organización y estructuración establecida.

²⁰⁶MORIN, Edgar. *La cabeza bien puesta*. NUEVA VISION. Buenos Aires Argentina. 1999. Pág.65

Todo esto, si se lo contrasta interpretativamente con los contenidos teóricos de las propuestas educativas de vanguardia, así como por lo develado por la mayoría de la intelectualidad contemporánea en materias de paradigma contemporáneo, y más aún en asimilación con el curriculum nacional tanto en sus bases así como en los contenidos mínimos obligatorios, es posible sacar conclusiones relevantes sobre cómo es entendida esta problemática.

Para la mayoría de los encuestados la intencionalidad del marco curricular tiende hacia una transformación desde una escuela tradicional, conductista en muchos casos, hacia una escuela cada vez más constructivista. Pero al mismo tiempo todos evidenciaron que en un establecimiento que según sus propias palabras *lo tiene todo para lograr la innovación*, esto es infraestructura, tecnología, y una comunidad educativa de docentes, técnicos y directores reflexiva e interesada en el trabajo formativo en un gran nivel de compromiso, no es posible que se pueda dar sistemáticamente un tipo de educación que efectivamente sea medianamente constructivista. Así también todos manifestaron que tampoco fue posible percibir trabajo interdisciplinario, lo que de acuerdo a las teorías estudiadas del paradigma de la complejidad de Morin es absolutamente fundamental y necesario. Cabe preguntar entonces ¿Qué se entiende por constructivismo? Si se comprende por este tipo de modelo educativo una construcción formal, teórica, o incluso de inspiración erudita, por supuesto que no habrá ningún problema en que esta no sea aplicada en lo más mínimo en la práctica. Por el contrario, si se comprende la visión constructivista como una invitación teórica a ser capaces de re pensar el saber en el contexto concreto del trabajo en la escuela, entonces hay algo o en la teoría, o en la misma práctica, o en el marco que debiera posibilitar esta comunicación entre teoría y práctica para que todo esto pudiera ser resuelto y realizado correctamente. Si el problema está en la teoría entonces la gran mayoría de expertos en educación están equivocados de enfoque y todas las pruebas que ellos han venido presentando hace ya varias décadas acerca de cómo el tipo de educación moderna está en crisis para con el mundo actual serian un dato insuficiente, ya que más allá de las contingencias del mundo, del hombre contemporáneo, y de los saberes en estos tiempos, la educación se seguiría limitando a una correcta aplicación de los métodos de estímulo y respuesta. Lo cual, con solo pensarlo un poco y por la razones anteriormente emitidas sobre el estado del mundo contemporáneo, y por lo tanto el estado de la realidad actual, sería

bastante cuestionable. Contando además con que estas metodologías de vanguardia ya han aplicadas en contextos educativos en diferentes naciones del primer mundo en donde se han dado excelentes resultados, tal y como se explica en la primera parte de esta tesis en el análisis realizado por Ángel Pérez Gomes. Por lo que esta teoría en un contexto curricular favorable es perfectamente posible de llevar a la práctica. Si el problema por el contrario estuviera en una incompetencia casi crónica para poder llevar a realización la perspectiva constructivista el problema sería de magnitudes intelectuales abismantes en relación a las capacidades de un país casi entero de no poder traducir un sistema bien armado y constituido a la acción y práctica. Pero esto es imposible que se pueda justificar por sí solo, ya que según lo expuesto acerca del modelo tradicional conductista, este se sabe aplicar en los colegios de corte más tradicional, sin ningún problema en su ejecución. La idea, por supuesto es no caer en la injusticia, nada de compleja ni intercultural, de decir que es mucho más difícil y que requiere de mucha más experticia aplicar un modelo constructivista que uno conductista. En efecto, ***por las contingencias de la época debiera ser al revés***. Y si esto es como se detalla en las entrevistas, por lo tanto el problema no estaría en una absurda incapacidad intelectual de todo un país de poder aplicar una teoría educativa en la cual todos están de acuerdo en que es la mejor para las necesidades del país. Otro impedimento extra sería que el país en su mayoría profesional docente no estimara que una visión más innovadora que el conductismo fuera realmente una mejor manera de hacer educación. ***El instrumento señala lo contrario, esto es que la mayoría de los entrevistados asumían a la visión constructivista como mucho más deseable de aplicar que la conductista***. Y en relación a la normativa curricular, que también intenta discursivamente abrazar el modelo constructivista para incentivar su aplicación, vemos que casi todos los entrevistados están convencidos de que si se aplicara realmente lo estipulado en el curriculum como propuesta de expansión de los horizontes curriculares por cada proyecto educativo, el país podría tener alternativas críticas, dinámicas y de gran valor cultural para la sociedad entera en las escuelas. Sin embargo por alguna misteriosa razón esto no ocurre. Algunos piensan que la respuesta está en la orientación político-económica en que el país está embarcado y que afecta a los senderos que se elige tomar en materia educativa. Pero hay otros intelectuales que ven en esto ***un efecto y no una causa. Esto en razón de que toda visión política impuesta responde a una visión paradigmática determinada***. A una

cosmovisión de mundo, o al espíritu de una época. Y esta visión de mundo es muchas veces colectiva e inconsciente. Por lo tanto las decisiones políticas que se toman en tal o cual dirección responden a este llamado inevitable y en efecto involuntario del misterio paradigmático de una época. Lo mismo que ocurre con la petición intelectual de la comunidad científica en tal o cual área del conocimiento cuando este llamado exige un giro o cambio de dirección en los fundamentos de la cosmovisión regente. Así, recontextualizando el tema al caso paradigmático de la educación en Chile, ***es posible notar que responde aun, más allá de todo el maquillaje discursivo, a una estructura que obliga y determina, transversalmente, una formación progresiva, evidenciable en términos de claridad y distinción, acumulativa, especializada, moderna. Y esto en el corazón del marco curricular nacional.*** Lo demás, las visiones constructivistas (que hay que decir que son solo un primer paso inicial básico para comenzar recién a vislumbrar los indicios de la complejidad) las propuestas alternativas y las innovaciones a tal marco son presentadas como posibilidades que dadas las condiciones actuales de la educación de masas en Chile, son imposibles de conseguir en la mayoría de los colegios del país, y por lo tanto representan una invitación marginal, periférica de dicho marco, no se fundamentación central que exige ser asumida. Por el contrario, todo lo obligatorio, todo lo considerado básico, mínimo, y por lo mismo indispensable, tiene relación con las categorías modernas. Para la superación de estos impedimentos se debe tratar con el misterio mismo de la dimensión paradigmática y llevarla al terreno de la educación. De acuerdo a esto se debe pensar en una educación ***desde la complejidad y para la complejidad*** la cual se debe basar en los siguientes principios: “*El pensamiento disyuntivo y reductor debe ser reemplazado por un pensamiento complejo, en el sentido original del termino complexus: lo que esta tejido bien junto.*”²⁰⁷ Esto significa un sistema que además de integrar el todo en la parte y viceversa pueda ser capaz de generar integralidad desde la concentración en las facultades académicas y vocacionales específicas. En efecto lo primero permite lo segundo, ya que al estar integradas todas las diversidades en la especificidad de una unidad temática o profesión, es posible encaminar al estudiante a profundizar en una sola área la presencia de todo el universo de contenidos interdisciplinarios presentes en ella. Comprender la integralidad y lo holístico no es perderse en un divagar sin sentido, sino muy por el

²⁰⁷ *Ibidem.* Pág. 93

contrario representa el ser capaz de ver el universo y su lejano horizonte infinito en lo que se me hace más propio e íntimo, y ser capaz siempre de recontextualizar, y representar estéticamente esta intimidad, lo que significa una toma de consciencia. En lo relativo a esto Morin señala: *“El aprendizaje de la comprensión y la lucidez, no solo no termina nunca, sino que hay que volver a empezarlo sin cesar (regenerarlo).”*²⁰⁸ Así esta toma de consciencia significa una reflexión en la acción, en permanente movimiento regenerativo, una constante re significación, y una constante recontextualización.

Para llegar a una realización efectiva de tal ideal interdisciplinario es necesario partir por el análisis de reflexión crítica sobre la problemática, y al mismo tiempo realizar este análisis desde la aplicación práctica en el ejercicio de la profesión docente. Esto significa la creación permanente del material teórico, unificando acción y reflexión. De esta manera se puede llegar a la interdisciplinariedad auténtica, y a la conformación de una escuela que aprende.

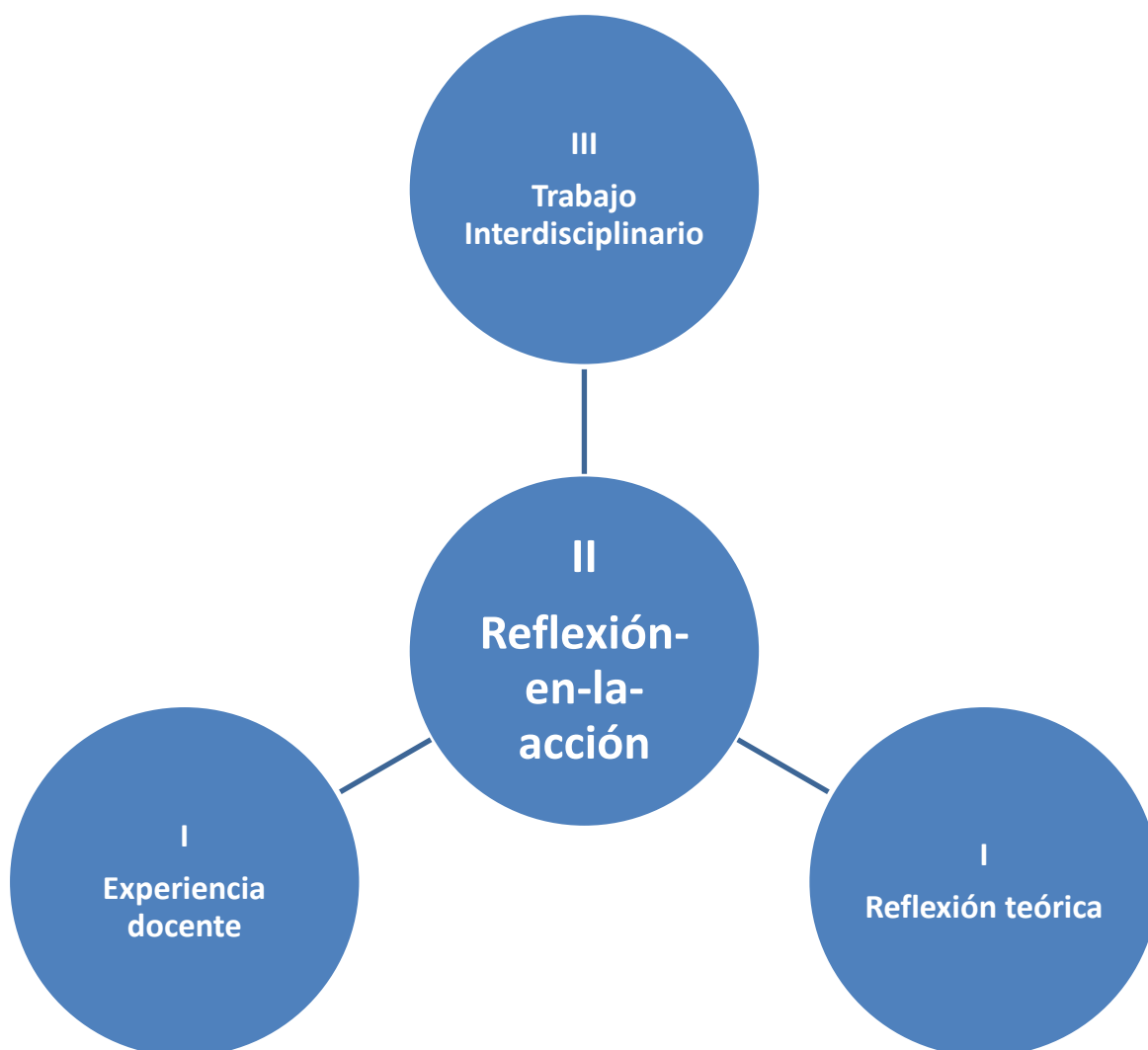
La educación en y para la complejidad requiere de este trabajo teórico-práctico-interdisciplinario, basado en la reflexión en la acción.

Este trabajo, de acuerdo a lo evidenciado por los encuestados no está tan lejos de ser realizado en establecimientos como el colegio Camilo Ortuzart Montt. Solo falta una asimilación programática que organice las voluntades que están orientadas con gran fuerza hacia una visión que integre y realice la complejidad.

En lo relativo a lo señalado se presenta el siguiente esquema figurativo de esta propuesta:

²⁰⁸ *Ibíd.* Pág. 55

Esquema sobre estrategias didácticas para el trabajo interdisciplinario



ANTECEDENTES DE APLICACIÓN INSTRUMENTO N° 3

El instrumento de diagnóstico N°3, correspondiente al Focus Group con un grupo de docentes fue realizado satisfactoriamente el día 31 de Mayo, comenzando a las 15:45 hrs y terminando a las 16: 20 hrs, aproximadamente, por cuatro profesores del colegio Salesiano *Camilo Ortuzart Montt*. El Focus se realizó dentro del establecimiento, en uno de los salones de estudio y conferencia habilitados para trabajos del cuerpo docente. Los profesores que participaron del Focus fueron los siguientes:

- Frank Segura D., Profesor de Historia y Geografía, en educación básica y media.
- Fritz Donicke Medina, profesor de Artes musicales, enseñanza básica y media.
- Roxana Ramírez Medina, profesora de educación física y expresión corporal, enseñanza básica
- Diego Mora Yáñez, profesor educación física, enseñanza media.

Todos los participantes de las entrevistas leyeron y firmaron el protocolo constitutivo del formato que ha sido señalado en el capítulo anterior.

Se utilizó el programa Atlas. Ti para realizar la codificación de datos

CODIFICACION DE DATOS INSTRUMENTO N° 3

Cinco temáticas generales se develan desde la codificación de los datos estudiados sobre las cuatro entrevistas analizadas. Estas temáticas son:

- 1- CRITICA AL MODELO**
- 2- DISPOSICION PROFESIONAL ANTE LA INTERDISCIPLINARIEDAD**
- 3- ESTRATEGIA PEDAGOGIA**
- 4- PARA LA INTERDISCIPLINARIEDAD**
- 5- INTERDISCIPLINARIEDAD Y ESCUELA**

La primera de estas cinco unidades se divide en las siguientes sub unidades:

- a) Marco curricular
- b) Parámetros establecidos

La segunda unidad señalada se divide en *seis* sub unidades. Estas son:

- a) Factor prioridades
- b) Percepción interdisciplinariedad
- c) Interdisciplinariedad espontanea
- d) Voluntad realización
- e) Necesidad interdisciplinariedad
- f) Propuesta interdisciplinariedad

La tercera unidad señalada se divide en *tres* sub unidades. Estas son:

- a) Criterios evaluaciones
- b) Factor didáctica

- c) Factor persona

La cuarta unidad señalada se divide en *tres* sub unidades. Estas son:

- a) Factor contextualización
- b) Innovación
- c) Reflexión interdisciplinaria

La quinta y última unidad señalada se divide en *ocho* sub unidades. Estas son:

- a) Factor gestión
- b) Factor organización
- c) Factor tiempo
- d) Factor valores
- e) Imposibilidades interdisciplinaria
- f) Posibilidad interdisciplinaria
- g) Presencia interdisciplinaria
- h) Testimonio interdisciplinaria

De acuerdo a los datos entregados en el Focus Group realizado la información es bastante abundante y requiere ir desglosando el material de la manera lo más ordenada posible para así lograr resumir lo más influyente de los comentarios declarados, y al mismo tiempo ser capaz de no dejar ningún detalle que pudiera presentarse como significativo.

El área más referida, en cuanto a cantidad de sub unidades que contiene, es la unidad de *Interdisciplinaria y escuela*, con 8 sub unidades. Después nos encontramos con la unidad de *disposición profesional ante la interdisciplinaria* que contiene 7 sub unidades. La sigue la unidad de *estrategia pedagógica* y la unidad de *para la interdisciplinaria*, las cuales contienen 3 unidades cada una. La actividad que menos sub unidades contiene es la de *crítica al modelo*, la cual solo contiene 2 sub unidades.

Este ordenamiento no es arbitrario si se tiene en cuenta que también se corresponde la cantidad de sub unidades con la cantidad de comentarios que cada sub unidad entrego a la

totalidad general de cada unidad completa. La unidad que más comentarios señaló fue la de *Interdisciplinariedad y escuela* que tuvo un total de 40 referencias. Le sigue la unidad de *disposición profesional ante la interdisciplinariedad* que contiene 19 comentarios. La unidad *para la interdisciplinariedad* entrego un total de 13 comentarios. El único cambio significativo en el orden de temáticas por cantidad de sub unidades y el orden de temáticas por cantidad de comentarios referidos es que bajo este último criterio la unidad de *crítica al modelo* contiene 11 comentarios, en cambio la unidad de *estrategia pedagógica* contiene 10, con lo cual bajo esta forma de estandarización es la que aporta la menor cantidad de contenidos de análisis.

En lo relativo a la sub unidad más comentada y analizada por los profesionales tenemos la temática de *presencia interdisciplinariedad*, la cual tuvo 11 comentarios. En lo medular de lo señalado en estos comentarios es posible notar que los profesores admiten que el tema de la interdisciplinariedad está dentro del proyecto educativo y que se han realizado diferentes esfuerzos a través de los años para ser llevado a la práctica. Lo que estaría faltando sería la aplicación programática de lo interdisciplinario dentro de la escuela, ya que la voluntad estaría dispuesta para ello. También los profesores destacaron los procesos interdisciplinarios que ellos son capaces de realizar en su propia clase y asignatura. De todas formas se manifestó que ***la interdisciplinariedad es una inquietud importante dentro de la comunidad educativa***. Las siguientes citas reflejan de esta manera tales reflexiones: “*está dentro de nuestro proyecto educativo el lograr el trabajo interdisciplinario*” (P 1: Focus Group.txt - 1:1 [está dentro de nuestro proyect.] (6:7).) A lo que se suma lo siguiente: “*Ha habido propuestas en distintos momentos para realizarlo, pero yo creo que hay pequeñas áreas en donde esto se ha logrado*” P 1: Focus Group.txt - 1:3 [Ha habido propuestas en distin.] (7:9).) También se señala lo siguiente: “*En efecto todas las veces que hemos tenido la oportunidad de hablar al respecto ha sido un tema recurrente el tener los espacios para discutir, para poder hacer intercambio de experiencias, para poder hacer incluso formación entre nosotros en base a aquellas especializaciones que cada uno vaya teniendo*”. (P 1: Focus Group.txt - 1:17 [En efecto todas las veces que.] (70:74).) De acuerdo a esto se declara expresamente que el tema interdisciplinario es algo que se desea lograr. En efecto, se expresa que han existido propuestas concretas. En lo relativo a esto se señala lo siguiente: “*Y se ha hecho en términos formales, no solamente en conversación de*

pasillo. En consejos de profesores, e n consejo JEC, esos temas han sido presentados ante dirección.”(P 1: Focus Group.txt - 1:18 [Y se ha hecho en términos form.] (75:77).) Además de presentar esta iniciativa como proyecto formal, también los profesores indican que han sido capaces en muchos casos de realizar aportes interdisciplinarios en el contexto de sus especialidades y asignaturas. En lo relativo a esto se señala: “*Eso tal vez yo lo logro con mi asignatura, que también yo la puedo relacionar con otras asignaturas, puedo enseñarles ingles de forma fantástica gracias a la música*” (P 1: Focus Group.txt - 1:29 [Eso tal vez yo lo logro con mi.] (117:119).)Así de esta manera los profesores han señalado la presencia del tema de la interdisciplinariedad como una inquietud constante y de gran importancia, así como también han señalado que desde el trabajo individual han podido realizar tal trabajo, aunque este ***aun no sea formalizado en un departamento determinado.***

En contraposición con lo anterior, la segunda sub unidad que más comentarios entrego, en total 9, es la que dice sobre las *imposibilidades de interdisciplinariedad*. En lo relativo a esto se señala que más allá de la intencionalidad de los profesores orientada en favor de la aplicación de la interdisciplinariedad en términos formales y programáticos, ***esto ha costado mucho realizarlo.*** También se indica que esto puede deberse a la falta de tiempo para poder llevar a cabo esta iniciativa de innovación curricular. Pero en términos mucho más importantes se señala que la causa principal radica en que ***estamos enmarcados a nivel nacional por una mirada de escuela tradicional, que separa, segmenta y divide el conocimiento.*** Sobre esto se dice lo siguiente: “*Desde el punto de vista de la escuela formal lo que pienso es que fundamentalmente pasa por la segmentación en las disciplinas, la carga horaria que tenemos como docentes frente a aula, ese tipo de situaciones me parece que en definitiva tiene más que ver con que se haga o no se haga*” (P 1: Focus Group.txt - 1:11 [Desde el punto de vista de la.] (34:38).) A lo que también se agrega: “*Pero de quinto básico hacia arriba se hace un poco más complejo. En medida tal vez por la cantidad de contenido, y la poca posibilidad, ya que no tenemos departamento, lo que ya genera el no tener un proyecto en común en términos de logros y en términos de objetivos que pudiesen facilitar el trabajo interdisciplinario*” (P 1: Focus Group.txt - 1:6 [Pero de quinto básico hacia ar..] (11:16).)Esto quiere decir que en los niveles iniciales si es posible dentro del establecimiento conjugar diferentes contenidos disciplinares, tal y como se

señaló en los primeros capítulos de esta tesis, pero que en estancias de niveles mayores este se hace cada vez más difícil. Se admite por lo tanto, implícita como explícitamente que no ha sido posible aun lograr trabajo interdisciplinario efectivo en todos los niveles de desarrollo. Así lo señala uno de los participantes del Focus: “*Lo que se ha hecho difícil de concretar*” (P 1: Focus Group.txt - 1:2 [Lo que se ha hecho difícil de.] (7:7).) A lo que después se añade: “*se nos daba la dificultad que no se nos daba la disponibilidad de tiempo para poder trabajar en conjunto*”. (P 1: Focus Group.txt - 1:8 [se nos daba la dificultad que.] (29:30).) De esta forma se comprende que una de las posibles causas del porque no ha sido posible estructurar un programa o departamento interdisciplinario es ***el tema de la disponibilidad de tiempo***. De todas formas, ya sea por falta de tiempo o por la visión paradigmática del país en términos de educación, el asunto a indicar es que el trabajo interdisciplinario ha tenido problemas para concretarse, más allá de las buenas voluntades de los profesores para con el tema.

Otra temática o sub unidad importante fue la de *reflexión interdisciplinaria*, la cual fue comentada también 9 veces. En estos comentarios se señalaron reflexiones muy pertinentes sobre el tema de la interdisciplinaria así como también sobre como esta se puede ejecutar en el contexto concreto de la escuela. Sobre esto se señaló lo siguiente: “*En efecto todas las veces que hemos tenido la oportunidad de hablar al respecto ha sido un tema recurrente el tener los espacios para discutir, para poder hacer intercambio de experiencias, para poder hacer incluso formación entre nosotros en base a aquellas especializaciones que cada uno vaya teniendo*” (P 1: Focus Group.txt - 1:17 [En efecto todas las veces que.] (70:74).) A lo que después se agrega: “*Todas estas disciplinas ya sea musical, movimiento, o dibujo, facilita precisamente el aprendizaje de aquellos niños sobre todo que no les va muy bien en lo formal. En efecto, el aprendizaje concreto es significativo*”. (P 1: Focus Group.txt - 1:24 [Todas estas disciplinas ya sea.] (92:95).) En esta última cita se manifiesta como desde el desarrollo del arte es posible aprender el resto de saberes de las demás disciplinas y más aún como este tipo de formación logra desarrollar en los niños y jóvenes habilidades y aptitudes que la educación formal no puede entregar, lo cual concuerda completamente con lo manifestado en esta tesis. También se realizaron reflexiones sobre como un profesor puede llegar a trabajar formas alternativas y

didácticas para aplicar la interdisciplinariedad en las clases. Esto se señala así: *Se da porque existe intencionalidad pedagógica para que se apliquen habilidades de otras asignaturas en problemáticas donde las estrategias convencionales no sirven*". (P 1: Focus Group.txt - 1:56 [Se da porque existe intenciona...] (234:236).) Así, son positivamente valoradas las estrategias innovadoras que permiten llegar más lejos que lo que a veces se puede llegar aplicando solamente lo establecido. Sobre todo cuando esto forma parte de un paradigma que ya no manifiesta fidedignamente la realidad actual.

Por último, también están entre las temáticas más comentadas las de *factor persona*, *voluntad de realización* y *marco curricular*. Las tres 6 veces mencionadas en el Focus.

En lo relativo al *factor persona* la cita seleccionada dice lo siguiente: "*Para que haya un aprendizaje significativo hay que llegar al fondo de la persona y la búsqueda de la felicidad personal*". (P 1: Focus Group.txt - 1:47 [Para que haya un aprendizaje s.] (189:190).) Es de gran interés constatar que los profesores en su mayoría al tratar ***el tema del desarrollo de la persona lo señalan como una temática de gran importancia***, sin la cual, cualquier otra innovación que se realice en áreas curriculares, de gestión, liderazgo e incluso interdisciplinaria no valdría realmente la pena. Y, en efecto, lo que en el fondo la educación busca a través de estas innovaciones y nuevas perspectivas es mejorar a las personas, encaminarlas hacia un desarrollo integral, y porque no decirlo a conquistar el objetivo último de la felicidad individual y de la distribución equitativa de oportunidades sociales para que todos tengan acceso a esta realización. En lo relacionado con la *voluntad de realización* se destaca la siguiente cita: "*O sea, está bien que exista la voluntad, porque ese es el primer elemento necesario para generar el cambio. Pero si generamos siempre la discusión en la problemática y no lo concretamos va a ser un tema irresoluto indefinidamente, y que no vamos a provocar al final cambio. De alguna forma la intención, las ganas se tienen que aprovechar. Que no se diluyan ni se pierdan en el tiempo. Y que no se transforme posteriormente en alguna reunión evaluativa que esto lo hablamos pero que no ha pasado nada*". (P 1: Focus Group.txt - 1:53 [O sea, está bien que exista la.] (206:213).) Aquí se hace ver con vehemencia que ***solamente la voluntad no basta*** para lograr una forma de trabajo interdisciplinario que lleve a la escuela a transformarse en aquel laboratorio creador de conocimiento y de cultura que la sociedad contemporánea necesita.

Se requiere que esta intencionalidad se haga práctica a través de iniciativas concretas y programáticas. O sea con propuestas curriculares que respondan más a la complejidad que a los esquemas modernos. Para terminar se señalara lo indicado en la sub unidad *marco curricular*. En lo relativo a esto se señala lo siguiente: *“Hay que pensar que estamos medidos absolutamente por parámetros estadísticos y competitivos. Y eso está dado en base a resultados. Y a resultados en disciplinas muy puntuales. O sea, buscamos rendimiento PSU en matemática, lenguaje y ciencias. Por lo que todo está enfocado hacia los rendimientos. En ninguna parte hay una evaluación sobre el aprendizaje significativo dentro del proceso.”*(P 1: Focus Group.txt - 1:26 [Hay que pensar que estamos med...]) (108:113.) Esto se refiere directamente a la razón paradigmática por la cual los colegios están orientados obligatoriamente al rendimiento de resultados estandarizados y no pueden por lo tanto dar cuenta de la riqueza del proceso educativo, que es lo que realmente importa. El resto de la sub unidades no serán analizadas. No por representar, estas, nociones e ideas sin importancia, sino porque fueron referidas en un número muy menor y, por lo tanto, más allá de lo significativo de lo que proponen, no logran establecerse como visiones mayoritarias que den cuenta de la visión de grupo, del Focus Group.

CRITICA AL MODELO	DISPOSICION PROFESIONAL ANTE LA INTERDISCIPLINARIEDAD	ESTRATEGIA PEDAGOGIA	PARA LA INTERDISCIPLINARIEDAD	INTERDISCIPLINARIEDAD Y ESCUELA
Marco curricular (6) Parámetros establecidos (5)	Factor prioridades (2) Percepción interdisciplinaria (2) Interdisciplinaria espontanea (5) Voluntad realización (6) Necesidad interdisciplinaria (3) Propuesta interdisciplinaria (1)	Criterios evaluaciones (1) Factor didáctica (3) Factor persona (6)	Factor contextualización (1) Innovación (3) Reflexión interdisciplinaria (9)	Factor gestión (1) Factor organización (5) Factor tiempo (4) Factor valores (1) Imposibilidades interdisciplinaria (9) Posibilidad interdisciplinaria (4) Presencia interdisciplinaria (11) Testimonio interdisciplinaria (5)

ANALISIS HERMENEUTICO Y CONCLUSIONES INSTRUMENTO N° 3

El trabajo realizado en el colegio Camilo Ortuzart Montt con los cuatro profesores que participaron resulto ser altamente enriquecedor, por múltiples motivos. En primer lugar hay que considerar la buena disposición del colegio desde la coordinación de U.T.P, quienes permitieron que el Focus se llevara a cabo. Esto ya da indicios importantes y significativos sobre el espíritu que domina al establecimiento. En segundo lugar la actividad resulto ajustarse en gran manera a lo que se tenía previsto en términos de formalidad, tiempo y cantidad de participantes. En tercer lugar se puede catalogar como *exitosa* esta conversación educativa por el hecho de la cantidad de material valiosísimo que para esta tesis se pudo recopilar, en no más de cuarenta minutos de dialogo.

Este material dio como resultado visible un cuerpo docente en donde temas como el trabajo interdisciplinario, la renovación curricular, la innovación didáctica, la formación personal y valórica, están tan presentes que prácticamente podríamos decir que el colegio se encontraría a las puertas de comenzar a situarse como un establecimiento pionero en muchas de estas materias a nivel nacional. Sin embargo, más allá de una clara intencionalidad por parte de los profesores participantes, también quedo claro que esta iniciativa aun no pasa de ser una proyección inspirada, pero que no se concreta en una programación determinada o en algún tipo de departamento especial. El colegio al ser parte de una gran tradición educativa, y al responder satisfactoriamente a los estándares de excelencia académica, tiene todas las posibilidades de llegar a implementar nuevas técnicas que permitan elevar a la escuela a un centro neurálgico de producción de la cultura, las ciencias, las artes, y en definitiva el conocimiento para la sociedad actual. Además cuenta con la infraestructura necesaria para lograrlo, y con la tecnología para optimizar los tiempos de organización y aplicación de dicho plan. Es de esperar que esto se pueda llevar a cabo, para bien del colegio y para bien del país. Es interesante la posibilidad de ser testigo de un grupo docente que se manifiesta con verdadera ansiedad de cambio paradigmático, siendo

esto tan real que en ocasiones se evidencia un nivel de autocrítica referente al tema un tanto exagerado, ya que la imposibilidad de realizar una didáctica de la interdisciplinariedad y una educación en y para la complejidad es un sueño aun inalcanzable para la gran mayoría de los colegios en Chile. Pero esta ansiedad es positiva ya que brinda esperanzas acerca de su pronta factibilidad.

Realizar una escuela que aprende es un objetivo y finalidad central en la educación de los tiempos contemporáneos. Y este establecimiento lo tiene todo para ser ejemplo de ello. Académicamente se le debe seguir el proceso ya que se muestra interesante en muchas dimensiones.

También se manifestaron reflexiones que hacían referencia a la situación país en cuanto a paradigma en la educación. Es muy mayoritaria la visión, tanto de profesores titulares así como también dentro de los practicantes antes entrevistados, que las exigencias estandarizadas provenientes del aparataje educativo nacional solamente permiten realizar un tipo de educación tradicional, efectista, y en definitivas cuentas, moderna en cuanto a categorías a imponer. Esta crítica resulta fundamental, ya que señala parte del camino a recorrer para la superación de tal visión y el posterior buen resultado que se espera en la aplicación de una nueva realidad educativa en lo práctico del trabajo docente de todos los días.

Una educación en la complejidad y para la complejidad es posible desde una realidad educativa que también se afirme en una tradición importante. Y esto en razón de que la innovación sin una base práctica en la cual sostenerse no tiene a fuerza suficiente para establecerse como realidad fáctica. Se necesitan colegios que tengan las raíces firmes en su propia tradición, para que así otorguen la infraestructura pedagógica que se necesita para realizar la construcción superior que significa la realización de una didáctica interdisciplinaria efectiva y posible. Esto no solamente es indispensable para una educación contemporánea sino que también para la identidad nacional de un país, que no puede soñar con avanzar hacia el desarrollo auténtico si no está bien parado sobre su propia tradición y arraigo. Sobre esto Morin señala lo siguiente: *“La educación debe contribuir a la autoformación de la persona (aprender a asumir la condición humana, aprender a vivir) y a que aprenda a convertirse en ciudadano. Un ciudadano, en una democracia, se define por su solidaridad y su responsabilidad respecto de su patria. Esto supone que tiene*

arraigada su identidad nacional.”²⁰⁹ Esto significa el reconocimiento del factor de la tradición y de la identidad como una condición importante para el salto hacia la innovación, la creatividad y la producción de un tipo de sociedad mejor.

Así, en términos educativos el colegio Camilo Ortuzart Montt muestra esta posibilidad como factible gracias a la intercomunicación y relación fraterna que se da entre todos los estamentos de la comunidad educativa. Y esto lo permite el enfoque de su tradición. Sin embargo, el tradicionalismo es un tipo de extremo que estanca el conocimiento. El establecimiento está en la verdadera posibilidad de superarse en cuanto a niveles de acercamiento a los estándares propuestos por el paradigma de la complejidad y la visión filosófica de la interculturalidad solo en la medida en que se reflexiona interna y externamente sobre ello. En el momento que el colegio se conforme solo con proteger su tradición centenaria, el desarrollo se verá truncado y no será posible dar el siguiente paso. Como toda gran construcción la educación necesita de una base sólida, firme y perdurable. Pero una casa no solamente son sus cimientos, y menos el suelo. La construcción educativa en Chile debe estar en condiciones de elevar la mirada y atreverse a ir más allá de lo simplemente establecido como criterios obligatorios mínimos. Debe ser capaz de transformar y transformarse continuamente en materia curricular, ya que de lo contrario nos congelamos en el dogmatismo esencialista, nuevamente.

De acuerdo a lo que los profesores reconocieron faltan muchas tareas aun por realizar en el establecimiento para que sea posible una educación interdisciplinaria efectiva. Sin embargo todos están de acuerdo en que las condiciones, en todo sentido, se están dando.

Fundamentalmente significativo es para quien realiza una investigación sobre educación el poder estar en contacto con un colegio que presenta estas posibilidades y poder investigar en el sobre estos temas, ya que ve, si es que tiene un enfoque vanguardista sobre estas materias, que sus objetivos y su intencionalidad pueden rendir frutos prácticos en la aplicación programática de una realidad pedagógica muy concreta. Y también es significativo en la medida de un aprendizaje sobre la manera en que este tipo de iniciativas paradigmáticas se pueden recién comenzar a llevar a cabo. *En efecto se puede caer fácilmente desde la investigación teórica en soñar con un tipo de innovación que, por más que se intente representar como muy contemporánea y compleja en su riqueza en*

²⁰⁹ Ibídem. Pág. 69

cuanto a diversidad, inconscientemente realiza una especie de purismo acerca de la vanguardia. Se comienza a establecer en el interior de la reflexividad una creencia absolutista acerca de la validez completa y plena de las nociones críticas acerca de los absolutismos. Se entra nuevamente en una especie de inversión, de transmundo en la perspectiva que finalmente se cae en defender de manera extremadamente radical la renovación de la realidad, articulándose un nuevo tipo dogmatismo, ***que no es crítico para con la propia actitud crítica.***

Muy por el contrario, cuando se entra en contacto con una comunidad educativa que desde la tradición se pretende proyectar hacia la innovación curricular, se es posible percibir y comprender que la instancia más oportuna para tal tentativa debe venir desde esta conjunción de factores, en donde los extremos se abracen, y las diferencias se asuman como tales, siempre en una interdependencia recíproca, limitada, y abierta hacia el infinito. En el punto exacto en donde se reúne lo antiguo con lo nuevo. Morin lo señala de la siguiente forma: *“De hecho, la reforma del pensamiento no partiría de cero. Tiene sus antecedentes en la cultura de las humanidades, la literatura, la filosofía, se está preparando en las ciencias.”*²¹⁰ ***El camino recorrido tiene una importancia clave para el camino por recorrer.***

Volviendo al Focus y a lo brindado por los instrumentos, no es posible pasar por alto los datos señalados por los practicantes anteriormente encuestados sobre la tendencia conductista que ellos ven en el modelo que sigue el colegio en materia de formación educativa. Sin embargo pareciera ser aún más significativo escuchar la intencionalidad que manifiestan los profesores que ya están establecidos como profesionales del colegio en cuanto a las ganas que estos tienen de llevar a la institución a una nueva forma de manifestar lo que ellos representan como tradición. De esta forma pareciera ser que en esta etapa de profunda transición, la parte perdurable de su patrimonio educativo y visión cultural necesita de nuevas representaciones, nuevos ropajes y nuevas caras. Y lo interesante de este caso es que la iniciativa viene desde la misma casa en cuestionamiento, más que desde afuera. Se da, por lo tanto, la instancia de una invitación. ¿Se estará a la altura del desafío cuando quienes respondan a esta invitación, con teorías nuevas, con

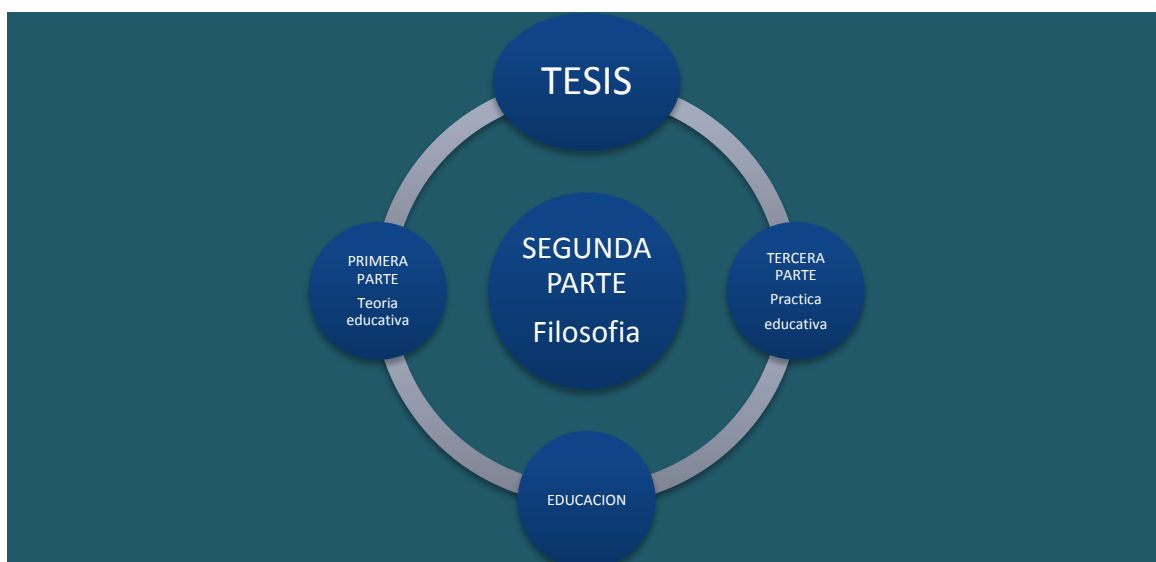
²¹⁰ *Ibíd.* Pág. 93

visiones de vanguardia y con iniciativas transformadoras en cuanto a conocimiento se presenten ante las puertas paradigmáticas del establecimiento? Eso aun esta por verificarse. Para concluir basta con decir que las temáticas propuestas en la conversación con los profesores referentes a la innovación, a las posibilidades de auténtica interdisciplinariedad aplicada, la autocrítica sobre las imposibilidades reales que han existido para poder llevar a cabo esta iniciativa, así como también las reflexiones y propuestas de formas de interdisciplina que se mostraron y ofrecieron, así como los testimonios referidos, ya se constituyen como un primer paso. Para que exista una escuela que aprende debe existir antes una escuela que se cuestiona a sí misma y que toma decisiones en lo que quiere transformar de sí. Todo indica que en este primer paso de cuestionamiento el establecimiento está en plena realización. De que no basta con esto, es verdad. ***Pero no es un mal indicio que se esté dando este debate. Pero si será una pésima señal si solo queda en esto, y no se actúa en consecuencia.***

PARTE FINAL

CONCLUSIONES GENERALES

Explorar las problemáticas de la educación actual, representa en fin de cuentas, entrar en un problema paradigmático, filosófico. Así en efecto ha quedado estructurado este trabajo, en el cual el principio y fin corresponden a temáticas educativas, pero que en su centro se encuentra una profundización filosófica sobre los fundamentos de las cosmovisiones que condicionan y determinan los giros y cambios en el escenario educacional a nivel global. La primera y tercera parte son referidas a la educación. La primera manifiesta el conjunto de consideraciones teóricas que la comunidad científica reciente piensa sobre cómo debe ser la educación contemporánea. La tercera parte de esta tesis corresponde a la aplicación práctica de la investigación educativa que se llevó a cabo con profesionales de dos establecimientos educativos, con la finalidad de permitir captar visiones paradigmáticas en el quehacer profesional, así como también para ver la factibilidad de una propuesta de didáctica interdisciplinaria en el trabajo en las escuelas inspirada en la filosofía intercultural y el paradigma de la complejidad. *Así, ambos extremos de la tesis representan los polos duales absolutamente complementarios y co-dependientes de Teoría y Práctica. La segunda parte de esta tesis corresponde a la profundización filosófica, sin la cual sería imposible comprender los fenómenos paradigmáticos de la educación actual. Parte que representa el corazón y centro filosófico de una tesis (también) educativa.*



La primera parte deja como conclusión general un conjunto de dimensiones necesarias para el análisis educativo. Estas dicen relación a mostrar cuales son las características epistemológicas que la intelectualidad actual, que trabaja en el tema de la educación, asume como intencionalidad y orientación en el escenario del mundo actual. Esta intencionalidad se dirige con fuerza hacia la realización de una forma de escuela que sea capaz de ser crítica consigo misma, que sea capaz de dialogar con el mundo y con los diferentes estamentos, departamentos y profesionales que la componen, que sea capaz de aprender de sus límites y de enseñarse a sí misma, que sea constructora de conocimiento, y no reproductora de tal, que represente para la sociedad y el país una fuente inagotable de cultura y renovación científica, artística, técnica. ***Que sea una escuela que aprenda.*** Y esto se hace desde una profunda crítica al modelo moderno de educación occidental, que reduce y fragmenta el conocimiento, y que con esto lo que logra es aislar y reducir al propio ser humano. De esta manera esta propuesta obliga a realizar transformaciones profundas en la educación actual, lo que significa, por supuesto, ir efectuando reformas radicales a la constitución, a la naturaleza paradigmática y a la articulación de las cartas normativas y curriculum nacionales. ***Estos últimos, para poder representar una visión paradigmática contemporánea y así superar la visión moderna, deben contemplar el trabajo interdisciplinario como enfoque central de su estructura y sentido interno. Ya que es en el trabajo interdisciplinario en donde una comunidad se ve obligada a discutir, dialogar, retroalimentarse, en un trabajo constante y sistemático.*** Además, la interdisciplinaria está en el corazón del modelo paradigmático propuesto por Morin, ya que representa la presencia de la parte en el todo y del todo en cada parte. Esto por supuesto significa una visión filosófica profundamente contemporánea, ya que no sería factible esta posibilidad sin que se comprendiera al ente, y con esto también a la epistemología y a la propia metafísica, desde una visión de apertura y no esencialista. Así, se va manifestando en el análisis de la educación una problemática fundamentalmente filosófica, referida a develar la naturaleza paradigmática de los modelos educativos de la actualidad.

Ya insertos en la segunda parte de la tesis, esta va develando desde un comienzo la medula y naturaleza profunda del paradigma moderno, y también señala desde el análisis de las obras fundamentales de ***Nietzsche*** y ***Heidegger*** como la crítica a este modelo paradigmático logra abrir una puerta de salida a tal y comenzar a estructurar una nueva visión filosófica, la

contemporánea, que es la antesala de una transformación paradigmática que se dirige con fuerza hacia la interculturalidad y la complejidad como nueva cosmovisión en el contexto mundial.

Es en efecto muy interesante y necesario analizar como desde los albores de la modernidad se comienza a estructurar una orientación en la mirada que reduce a la realidad vital y también a la propia intimidad espiritual del hombre en imagen y representación, confundida como realidad ontológica y esencial, y con esto fragmentar y atomizar a la realidad interconectada de los entes en islas onticas de un nivel de aislamiento absoluto. Esto se da debido a la orientación en vías de *claridad y distinción*, como imperativos modernos de supuesta garantía epistemológica. Esta visión reduccionista se ve potenciada con los aportes Kantianos producidos por su articulación lógica de los *juicios sintéticos a priori*, que significan una inversión completa de la realidad vital y que son, tal y como lo devela Nietzsche, el aspecto constitutivo de los transmundos propios de la modernidad. Sin embargo, a medida en que la visión moderna comienza a ir profundizando su propia naturaleza, comienza inevitablemente encontrando límites inmovilizantes, con los cuales comienza a chocar, sin poder ir más allá. Esto ocurre en la aporía fundamental que se manifiesta en el trabajo de Husserl, el cual, desde una intencionalidad profundamente moderna construida desde necesidades de estricticidad, radicalidad, y con una fuerte búsqueda purista de esencialidad, llega a encontrarse en un callejón sin salida, desde el cual no queda otro remedio que apelar al misterio de la vida misma como única salida posible. Esto marca el inicio de la contemporaneidad y desde aquí autores como Heidegger, Gadamer, y los representantes de la filosofía intercultural, así como también *Edgar Morin* desde el paradigma de la complejidad, comienzan a articular una nueva noción filosófica fundamental, profundamente contemporánea. Esto marca un cambio de era, posibilitado por un cambio radical de la perspectiva. Ya no se confunde a lo ente con el misterio, si no que se asume a la apariencia, al reflejo, a la representación, como el nuevo fundamento siempre inquietante y en constante movimiento del mundo contemporáneo. Mas importante aunque esto significa el hecho de que se asume la incertidumbre, el vértigo, el vacío, la nada y el misterio como fundamento. No es simplemente una transformación de las categorías, es un giro en la existencia.

Esto plantea un cambio radical para la educación. *El mundo contemporáneo es complejo en su manifestación más práctica y concreta. La vertiginosidad de los cambios tecnológicos, epistemológicos y científicos, políticos y sociales, éticos y hasta en el mundo religioso, no responde a una especulación teórica, sino que es la realidad de todos los días de los habitantes del mundo occidental globalizado.* Por lo que se requieren tipos, modelos, estrategias didácticas, que puedan responder a un mundo en tal cambio permanente. Para eso se propone desde esta tesis una incipiente *didáctica interdisciplinaria basada en la filosofía intercultural y el paradigma de la complejidad* como respuesta a tales requerimientos. Y para comenzar a aportar a su realización se elaboró el proyecto de una pequeña investigación educativa, la cual constituye la tercera parte de esta tesis.

Esta tercera parte, correspondiente a la muestra, aplicación y análisis de la investigación realizada, significa la posibilidad de realizar de manera práctica la contextualización educativa desde la teoría a la realidad de la escuela. La investigación en cuanto tal está compuesta por la aplicación de tres instrumentos de diagnóstico los cuales hacen estudio sobre las apercpciones, categorías profesionales y epistemológicas, imaginarios y narrativas que tienen docentes en ejercicio y en proceso de práctica profesional en el contexto del trabajo factico en la escuela.

La aplicación del primer instrumento, correspondiente a un cuestionario a responder por profesores del colegio bilingüe *British Royal School*, dio como resultados *la constatación de la factibilidad de generar nociones interdisciplinarias, así como también evidencio la crítica que estos profesionales hacen del marco curricular*, el cual, más allá de reconocer desde el papel algo acerca de interdisciplinariedad, la hace inaplicable desde esta normativa en términos concretos y facticos. Más importante aunque esto último es la evidenciación de cómo, a través de ejercicios simples y creativos, es posible ver que *las interconexiones entre los saberes y las disciplinas la inteligencia humana tiende naturalmente a realizar*. Los profesores, sin tener mayor manejo de lo que es la conexión interdisciplinaria, mostraron no tener mayores dificultades para establecer las relaciones, lo que de alguna forma señala la realidad de lo que postula Morin acerca de que la naturaleza profundamente compleja e interconectada de la mente es lo más notable de la inteligencia humana.

El segundo instrumento a aplicar, correspondiente a cuatro entrevistas realizadas e practicantes del colegio *Camilo Ortuzart Montt*, dio como resultados *visiones críticas*

sobre el modelo conductista que la estandarización evaluativa de la educación nacional condiciona, y la necesidad de comenzar a dar realidad fáctica a las nociones más vanguardistas en donde el estudiante debe ser protagonista de su conocimiento, y en donde la interdisciplinariedad juega un papel importante en como estructurar un aprendizaje verdaderamente integral y complejo.

El tercer y último instrumento de diagnóstico aplicado, correspondiente a un Focus Group realizado con cuatro profesores del colegio Salesiano *Camilo Ortuzart Montt*, dio como resultados perspectivas muy valiosas acerca de *cómo ven ellos factible la posibilidad de una educación auténticamente interdisciplinaria en el contexto de su establecimiento*. También manifestaron como visión crítica la imposibilidad que hasta ahora han tenido como comunidad docente de hacer realidad programática este deseo, *no siendo hasta ahora posible el que se hayan institucionalizado estas inquietudes en un departamento interdisciplinario establecido*. Con esto manifestaron una visión positivamente crítica respecto de su propio trabajo, *con lo cual se dan los primeros indicios de una escuela que se piensa a sí misma, lo que constituye el primer paso para lograr una escuela que aprende*.

De esta forma, las conclusiones generales que se pueden rescatar de este trabajo de tesis son amplias y representan diversas dimensiones.

En primer lugar se induce de lo trabajado exploratoriamente que en la profundización y análisis de las problemáticas educativas de la actualidad se entra necesariamente en una profundización y análisis filosófico sobre los paradigmas regentes de tal o cual macro visión educativa. *Por lo que el problema educativo es en el fondo un problema filosófico*. Esto en cuanto a la dimensión *epistemológica educativa*.

En cuanto a la dimensión estrictamente filosófico-teórica que manifiesta la tesis es importante hacer visible el aporte de un intento de develamiento acerca de fundamentos lógicos que, manifestándose como tales, pueden dar sentido y hacer traslucido el problema metafísico de la modernidad y de su lógica característica, indicando la inversión que esta produce. Esto quiere decir una *lógica contemporánea de la representación, la cual señala*

que el principio de no contradicción, al aplicarse, lo que en definitivas cuentas genera no es evidencia esencial, sino por el contrario, representación estética.

Esto en relación a la *dimensión lógica* de las conclusiones desprendidas de esta Tesis.

Tomado de esto mismo, pero enfocándolo en el tema de la interdisciplinariedad, las perspectivas y posibilidades que se abren para el trabajo intelectual y científico en la interconexión de los saberes, no solamente a nivel escolar sino preferentemente en el mundo de la comunidad científica superior, es enorme. Las posibilidades de futuros estudios que logren realizar la traducción y re significación entre diferentes disciplinas, a través de una permanente re contextualización de los saberes, manifiesta un horizonte muy fértil para la investigación teórica intelectual. **Ver y estudiar los vínculos que conectan intersubjetiva e interdisciplinariamente a la matemática con la lógica, a estas con las estructuras complejas de la armonía musical docta, así como entre la lingüística, gramática y sintaxis entre diferentes lenguas, junto con la dimensión más semántica del aporte de la filología y su innegable vinculación con la antropología, así como en infinitas conexiones serias que se pueden realizar desde la academia, abre el espectro de oportunidades espirituales a un nivel que la humanidad actual, debido al encierro de las ciencias, anhela profundamente.**

Esto en cuanto a la *dimensión interdisciplinaria* como epistemología de la complejidad y como proyecto para la academia contemporánea.

En el área de la didáctica la tesis aporta iniciativas que se inspiran en la aplicación de la Interculturalidad y la Complejidad en materias educativas y de reforma curricular, y al hacerlo se garantiza, por la naturaleza contemporánea de las categorías involucradas, el desarrollo interdisciplinario concreto dentro de las instituciones de enseñanza y de las aulas. Las interacciones de la puesta en práctica de la interculturalidad y la complejidad en educación necesariamente se debe graficar en el desarrollo interdisciplinario, y este desarrollo para ser auténtico, necesariamente debe ser aplicado desde el terreno de la resignificación didáctica. **Esta resignificación se traduce en estrategias de traducción de lenguaje específico en lenguaje interdisciplinario dentro y fuera de las aulas, ocupando contenidos, herramientas y objetos concretos que se utilizan en las asignaturas**

específicas en el conjunto de las disciplinas interrelacionadas. También en este sentido se propone que, al reorientar curricularmente las asignaturas hacia el desarrollo interdisciplinario transversal, desde la educación inicial hacia todos los demás niveles educativos, se asegure una formación integral de los estudiantes desde muy temprana edad, así como también esta misma aplicación didáctica de un currículum interdisciplinario debe asegurar la orientación de los estudiantes a sus áreas vocacionales y posteriormente profesionales desde, también, muy temprana edad. Esto gracias a la aplicación de la complejidad como paradigma educativo, sobre todo en lo relativo a la presencia del todo en cada parte y viceversa. Este aporte, en el terreno de la aplicación didáctica es, por supuesto, desde la complejidad, inseparable del desarrollo curricular, de la investigación educativa, y de la reflexión pedagógica. Estamos pensando desde la complejidad. En términos concretos, y tal como ya fue señalado en esta misma conclusión, los instrumentos de diagnósticos, por si solos, significan una señal útil para la realización del trabajo de reflexión sobre las estrategias didácticas de cómo aplicar en el aula la vinculación interdisciplinaria presente en el debate de toda la comunidad educativa.

Esto en relación al aporte *didáctico* de la tesis en su conjunto.

Por último, en relación a la *dimensión estrictamente pedagógica* es muy importante declarar que, mediante la exploración investigativa que esta tesis significo, las perspectivas iniciales referentes a la necesidad de realización de escuelas y colegios de vanguardia, que fueran capaces de ser generadores de conocimiento científico y un aporte cultural para la sociedad en su conjunto, después de dicho procedimiento investigativo, tuvo que verse ampliada hacia un reconocimiento del papel central que juega la tradición dentro del proceso de la revolución paradigmática. Y con tradición se hace referencia a una base, sello y espíritu que el proyecto educativo debe perpetuar, a través de la innovación permanente. No se está señalando en modo alguno nada que tenga que ver con conservadurismo, ni tampoco con tradicionalismo, sino muy por el contrario se está señalando a la tradición, que es una cosa muy distinta a los extremos de cualquier *istmo* sacado de proporciones. Por tradición educativa se comprende desde acá a una intencionalidad pedagógica que, fuertemente enraizada en el tiempo y su devenir, es capaz por esto mismo de adaptarse a

cada nueva contingencia, a cada nuevo desafío que la vida imponga, a cada nuevo cambio, y con esto está capacitada para generar verdadera innovación. Sin esta capacidad de adaptación, desde la estabilidad de un sello característico, la innovación flota en el aire de la teoría, pero no obtiene la suficiente fuerza, el terreno fértil en donde crecer en el mundo de la vida. Este criterio, como se señaló anteriormente, es una *ampliación de la perspectiva* con la cual se comenzó este trabajo, ya que la tradición no era comprendida más que como y desde un prejuicio. Se insiste entonces en el papel importantísimo que juega la verdadera y auténtica tradición en el escenario de las transformaciones del espíritu, o de los cambios paradigmáticos, y la necesaria conexión, ya no solamente entre las diversas disciplinas, ciencias, visiones intelectuales, metodología de aplicación práctica, asignaturas y especificidades del espíritu, entre el todo y la parte, entre la parte y el todo, entre lo simple y lo complejo, y entre lo lógico y lo poético, que debe caracterizar a la educación del futuro próximo, sino también y de forma central y significativa, *en la necesaria conexión que se debe dar entre lo antiguo con lo nuevo.* Entre cada antigua aurora y su nuevo ocaso. Entre cada antiguo ocaso y su nueva aurora. En el infinito horizonte cíclico del espíritu.

BIBLIOGRAFIA

- ARIAS GONZALEZ, María Isabel. REYES MERCADO, Johanna Solange. SAUNERO ALVAREZ, Jorge Orlando. *Reforma educacional chilena*. (Trabajo de Magister en Educación) Universidad de San Felipe. San Felipe Chile. 2006.
- DESCARTES, René. *Discurso del método*. Editorial el Ateneo. Buenos Aires. Argentina. 2001
- DESCARTES, René. *Meditaciones metafísicas*. Editorial el Ateneo. Buenos Aires. Argentina. 2001
- DILTHEY, Wilhelm. *Introducción a las ciencias del espíritu*. Alianza. Madrid España. 1986.
- DUSSEL, Enrique. *Introducción a la filosofía de la liberación*. Nueva América, Bogotá Colombia, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Siglo veintiuno de España editores, S.A. Madrid. España. 1997.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Estudios sobre filosofía latinoamericana*. Universidad autónoma de México. México DF, México. 1992
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme. Salamanca. 2001
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método II*. Ediciones Sígueme. Salamanca España. 2002.
- HUSSERL, Edmund. *La filosofía como ciencia estricta*. Editorial Nova. Buenos Aires Argentina. 2002.
- HUSSERL, Edmund. *Meditaciones Cartesianas*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México D.F. México. 2004.
- HUSSERL, Edmund. *La crisis de las ciencias Europeas*. Editorial Crítica. Barcelona España. 1991
- HEIDEGGER, Martin. *Ser y Tiempo*. Edición electrónica de www.philosophia.cl/ Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. En <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/Ser%20y%20Tiempo.pdf>, [consulta 09 de Abril de 2012]

- HEIDEGGER, Martin. *Cartas sobre el humanismo*. Editorial Alianza. Madrid España. 2000
- HEIDEGGER, Martin. *La época de la imagen del mundo* Versión castellana de Helena Cortés y Arturo Leyte. Publicada en Heidegger, M., Caminos de bosque, Editorial Alianza. Madrid España. 1996. En http://www.heideggeriana.com.ar/textos/epoca_de_la_imagen.htm [consulta 09 de Abril de 2012]
- HEIDEGGER, Martin. *Serenidad*. Gelassenheit. Versión castellana de Yves Zimmermann, publicada por Ediciones del Serbal, Barcelona, 1994. En <http://www.heideggeriana.com.ar/textos/serenidad.htm>, [consulta 09 de Abril de 2012]
- KANT, Imanuel. *Critica de la razón pura*. Editorial Tecnos (GRUPO ANAYA, S.A.). Madrid España. 2002
- LADRIERE, Jean. *La articulación del sentido*. Ediciones Sígueme. Salamanca España. 2001
- MATURANA, Humberto. *El sentido de lo humano*. Ediciones pedagógicas chilenas, S.A. Filial Grupo Hachette. Santiago. Chile. 1992
- MATURANA, Humberto. VARELA, Francisco. *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile. 2003
- MINISTERIO DE EDUCACION. *Informe de estudio de investigación cualitativa: La percepción de los apoderados sobre los desafíos de la educación*. Santiago de Chile, Diciembre 2010
- MINISTERIO DE EDUCACION. *Bases curriculares 2012 Educación Básica*. Santiago de Chile. 2012
- MINISTERIO DE EDUCACION. *Curriculum: Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*. Santiago de Chile. Actualización 2009
- MINEDUC. *Bases curriculares Ciencias Naturales. Educación básica*. Santiago de Chile. 2012
- MINEDUC. *Bases curriculares Matemática educación básica*. Santiago de Chile. 2012

- MINEDUC. *Bases curriculares Ingles educación básica*. Santiago de Chile. 2012
- MORIN, Edgar. *Educación en la era planetaria*. Editorial GEDISA. Barcelona España.2003
- MORIN, Edgar.*La cabeza bien puesta*. NUEVA VISION. Buenos Aires Argentina. 1999.
- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Paris. Francia. 1999
- NIETZSCHE, Friedrich.*Aurora*. GRADIFCO SRL Buenos Aires Argentina. 2008
- NIETZSCHE, Friedrich. *La Gaya Ciencia*. GRADIFCO SRL Buenos Aires Argentina. 2007
- NIETZSCHE, Friedrich. *Así hablo Zaratustra*. GRADIFCO SRL Buenos Aires Argentina. 2007
- NIETZSCHE, Friedrich. *Más allá del bien y del mal*. GRADIFCO SRL Buenos Aires Argentina.2007
- NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano*. GRADIFCO SRL. Buenos Aires Argentina.2007
- PEREZ GOMEZ, Ángel. *Más allá del academicismo*. Servicio de publicaciones de la universidad de Málaga. Málaga. España. 2003.
- QUINTANILLA GATICA, Mario. “*Didactología y formación docente. El caso de la educación científica frente a los desafíos de una nueva cultura docente y ciudadana*”. *Revista de investigación en educación*. Nª 3. Págs. 71-94. Santiago de Chile. 2006. Departamento de Didáctica. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile
- SALAS, Ricardo. *Ética intercultural*. Ediciones UCSH. Santiago de Chile. 2005
- VAN DIJK, Teun A. *La ciencia del Texto* Paidós, Barcelona España, 1992. Este libro ha sido escaneado por David García Fórmica-Corsi. En <http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Ciencia%20del%20Texto.pdf>. > ,[consulta 22 de Mayo de 2012]

ANEXOS

I

INSTRUMENTO DE DIAGNOSTICO N° 1 PARA TESIS “PROPUESTA DIDACTICA PARA EL DESARROLLO INTERDISCIPLINARIO EN LAS ESCUELAS BASADO EN LAS TEORIAS DE LA FILOSOFIA INTERCULTURAL Y EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD”

PROTOCOLO

Este cuestionario tiene como objetivo fundamental conseguir dar cuenta de las nociones generales que profesores de algún establecimiento educativo, de diferentes asignaturas, tienen en relación al trabajo interdisciplinario. La finalidad en cuanto tal de este cuestionario es que a través de él se logren graficar las posibilidades y dificultades fácticas que ellos ven en el actual sistema curricular para implementar tal tipo de trabajo interdisciplinario, así como también conocer que alternativas ellos propondrían para su mejor implementación.

Dadas las finalidades del cuestionario a responder este no tendrá evaluación. Solamente busca recopilar datos sobre las percepciones, narrativas, imaginarios y perspectivas que los profesionales encuestados tienen en lo relativo a la problemática del trabajo interdisciplinario en las escuelas nacionales y como ven factible este trabajo dentro del cumplimiento del marco curricular nacional vigente.

Este cuestionario es parte integral de la tesis de pregrado *Propuesta didáctica para el trabajo interdisciplinario en las escuelas basado en las teorías de la filosofía intercultural y el paradigma de la complejidad* del estudiante Felipe Andrés Quiroz Arriagada, que tendrá que ser defendida en la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez (UCSH) al finalizar el primer semestre del año 2012, en el marco del seminario de grado de la carrera profesional de Pedagogía en Filosofía.

Por lo tanto esta información será recopilada con finalidades estrictamente académicas y en ningún caso será utilizada en algún otro sentido.

En relación a los datos entregados por los profesionales que participen del cuestionario se garantiza la máxima atención al cumplimiento de los estándares éticos más altos basados en los principios de responsabilidad, profesionalismo, respeto, cooperación y compromiso con

el conocimiento y la educación que debe caracterizar todos los esfuerzos de este tipo que se llevan a cabo desde esta casa universitaria.

Este cuestionario será respondido individualmente por cada profesor con un margen de tiempo de entrega que va desde el día 22 de Mayo del año 2012 hasta el día 01 de Junio del año 2012.

En conocimiento de estas disposiciones los profesores participantes de dicho cuestionario firman estar de acuerdo con todo lo estipulado por este protocolo.

.....

Nombre del Decente

.....

Firma del Docente

.....

Establecimiento al cual pertenece

.....

Fecha de entrega de cuestionario

I

Cuestionario para profesores

I. Marque con una X la alternativa que le parezca correcta.

1- ¿Qué entiende por interdisciplinariedad?

- a) Intercambio de contenidos disciplinarios.
- b) Trabajo realizado por toda la comunidad educativa.
- c) Presencia de contenidos de las demás asignaturas en el interior de cada disciplina específica.
- d) Todas las anteriores.
- e) Solo B y C.

2- ¿Cuál es la mejor manera de realizar un trabajo interdisciplinario en las escuelas?

- a) Realizando talleres y actividades extra programáticas.
- b) Realizando un trabajo de reforma curricular desde la U.T.P.
- c) Utilizando las posibilidades que brinda el curriculum en las áreas agrupadas por electivos.
- d) Todas las anteriores.
- e) Solo A y C.

- 3- Según su visión profesional, ¿Cuál de estas alternativas representa de mejor manera lo que debiera estar integrado en el curriculum nacional como trabajo interdisciplinario?
- a) El curriculum debiera entregar la posibilidad a cada colegio de realizar una propuesta curricular interdisciplinaria.
 - b) El curriculum nacional debiera integrar a la interdisciplinariedad dentro de sus objetivos centrales y en lo fundamental de su base estructural.
 - c) Por su naturaleza normativa el curriculum no debiera integrar aspectos interdisciplinarios, sino por el contrario, debiera regular los límites específicos de cada disciplina.
 - d) Todas las anteriores.
 - e) Ninguna de las anteriores.

II. Conteste las siguientes preguntas. Remítase al espacio otorgado.

- 4- Señale los aspectos más rescatables que Ud. ve presente en el marco curricular nacional sobre materia de interdisciplinariedad.

- 5- Señale los aspectos más deficientes que Ud. ve presente en el marco curricular nacional sobre materia de interdisciplinariedad.

6- Señale que contenidos comunes se pueden trabajar en su disciplina en relación con las otras asignaturas.

(señale su asignatura)	<hr/>
	<hr/>
	<hr/>
	<hr/>
	<hr/>

7- Qué tipo de relaciones interdisciplinarias UD. podría rescatar entre las siguientes disciplinas.

Filosofía- Educación Física	<hr/>
	<hr/>
	<hr/>
	<hr/>

Matemática – Tecnología	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Historia – Biología	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Música – Lenguaje	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Artes Visuales – Física	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

8- Establezca una relación entre las siguientes disciplinas profesionales y el conjunto de disciplinas que a ellas se les puede asociar.

Arquitectura	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Ingeniería en sonido	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Sociología	<hr/> <hr/> <hr/>
Escultura	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Cocina internacional	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Gimnasia olímpica	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Analista de sistemas	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

**INSTRUMENTO DE DIAGNOSTICO N° 2 PARA TESIS “PROPUESTA
DIDACTICA PARA EL DESARROLLO INTERDISCIPLINARIO EN LAS ESCUELAS
BASADO EN LAS TEORIAS DE LA FILOSOFIA INTERCULTURAL Y EL
PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD”**

PROTOCOLO

Esta entrevista tiene como objetivo fundamental conseguir dar cuenta de cómo se ajustan a la realidad educativa fáctica las propuestas didácticas y pedagógicas más innovadoras trabajadas en la reflexión académica y científica en el contexto universitario. Esto quiere decir diagnosticar cuanto de los análisis curriculares que se desprenden del estudio universitario en materia pedagógica son verdaderamente aplicables en el contexto curricular de los colegios en Chile. En este caso, en un colegio en particular.

Los entrevistados serán cuatro practicantes de diferentes disciplinas de pedagogía, todos ellos provenientes de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Dadas las finalidades de la entrevista esta solamente busca recopilar datos sobre las percepciones, narrativas, imaginarios y perspectivas que los practicantes encuestados tienen en lo relativo a la problemática del trabajo interdisciplinario en las escuelas nacionales y como ven factible este trabajo dentro del cumplimiento del marco curricular nacional vigente.

Esta entrevista es parte integral de la tesis de pregrado *Propuesta didáctica para el trabajo interdisciplinario en las escuelas basado en las teorías de la filosofía intercultural y el paradigma de la complejidad* del estudiante Felipe Andrés Quiroz Arriagada, que tendrá que ser defendida en la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez (UCSH) al finalizar el primer semestre del año 2012, en el marco del seminario de grado de la carrera de Pedagogía en Filosofía.

II

Cuestionario docentes en práctica:

- 1- De acuerdo a lo que ha sido tu experiencia en la práctica profesional ¿Cuál es la posibilidad práctica de aplicar perspectivas constructivistas e innovaciones curriculares y didácticas en la realidad fáctica de la escuela?

- 2- De acuerdo a lo que has visto en el colegio ¿Qué tipo de formación educativa es más factible de realizar en la escuela?

- 3- Explica. ¿en qué medida y de qué manera se posibilita la aplicación de una pedagogía constructivista en las escuelas?

- 4- Explica, ¿en qué medida y de qué manera el sistema y contexto curricular nacional piensas que favorece a un tipo de formación conductista?

- 5- ¿Cuánto de trabajo interdisciplinario efectivo y sistemático has podido evidenciar en tu labor en la escuela?

INSTRUMENTO DE DIAGNOSTICO N° 3 PARA TESIS “PROPUESTA DIDACTICA PARA EL DESARROLLO INTERDISCIPLINARIO EN LAS ESCUELAS BASADO EN LAS TEORIAS DE LA FILOSOFIA INTERCULTURAL Y EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD”

PROTOCOLO

Esta dinámica de Focus Group tiene como objetivo fundamental dejar un registro acerca de lo que un grupo de profesionales de la educación reflexionan sobre el tema de la interdisciplinariedad, la complejidad, la pertinencia del curriculum y las posibilidades de reformas a este dentro del contexto real del trabajo en la escuela.

El grupo estará conformado por cuatro Profesores de un colegio en particular, de diferentes disciplinas de pedagogía, junto con el autor y responsable de la tesis quien dará las pautas y categorías a reflexionar. Estas categorías serán trabajadas de manera abierta y por supuesto no se establecerá una dinámica rígida de preguntas y respuestas que no permitan la reflexión. Muy por el contrario la idea es que los profesionales se explayen en cada una de estas temáticas y que se pueda generar un dialogo valioso en materia de la actividad profesional de la docencia.

Dadas las finalidades de este Focus lo que se busca recopilar son datos sobre las percepciones, narrativas, imaginarios y perspectivas que los Profesores tienen en lo relativo a la problemática del trabajo interdisciplinario en las escuelas nacionales y como ven factible este trabajo dentro del cumplimiento del marco curricular nacional vigente.

Esta entrevista es parte integral de la tesis de pregrado *Propuesta didáctica para el trabajo interdisciplinario en las escuelas basado en las teorías de la filosofía intercultural y el paradigma de la complejidad* del estudiante Felipe Andrés Quiroz Arriagada, que tendrá que ser defendida en la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez (UCSH) al finalizar el primer semestre del año 2012, en el marco del seminario de grado de la carrera de Pedagogía en Filosofía.

Por lo tanto esta información será recopilada con finalidades estrictamente académicas y en ningún caso será utilizada en algún otro sentido.

En relación a los datos entregados por los profesionales que participen del Focus Group se garantiza la máxima atención al cumplimiento de los estándares éticos más altos basados en los principios de responsabilidad, profesionalismo, respeto, cooperación y compromiso con el conocimiento y la educación que debe caracterizar todos los esfuerzos de este tipo que se llevan a cabo desde esta casa universitaria.

Esta dinámica grupal tendrá como duración máxima cuarenta y cinco minutos y debe ser realizada entre el día 22 de Mayo del año 2012 hasta el día 01 de Junio del año 2012.

En conocimiento de estas disposiciones los profesores participantes de dicho Focus Group firman estar de acuerdo con todo lo estipulado por este protocolo.

.....
Nombre del Decente

.....
Firma del Docente

.....
Establecimiento al cual pertenece

.....
Fecha de realización de Focus Group

III

Posibles preguntas abiertas para modalidad de Focus Group:

- 1- ¿Qué comprenden Uds. como trabajo interdisciplinario efectivo?

- 2- ¿Cuál es la visión crítica que Uds. tienen sobre el marco curricular nacional?

- 3- ¿Cuánto y de qué manera piensan que contempla el marco curricular nacional el trabajo interdisciplinario?

- 4- ¿Cuál es la experiencia que Uds. han tenido, en el contexto de su colegio, en lo relativo a la cooperación interdisciplinaria y como ven las perspectivas de que esta mejore progresivamente con el paso del tiempo?

- 5- ¿Cuáles serían las iniciativas que Uds. propondrían para que estos progresos se llevaran a cabo?

II

Transcripción de datos Entrevista N° 1

P1-De acuerdo a lo que ha sido tu experiencia en la práctica profesional ¿Cuál es la posibilidad práctica de aplicar perspectivas constructivistas e innovaciones curriculares y didácticas en la realidad fáctica de la escuela?

P2 Bueno, esto depende más que nada del contexto en donde esté situado el colegio. Por ejemplo en este establecimiento, el liceo Camilo Ortuzart Montt, hay muchas facilidades para poder realizar avances curriculares, innovaciones, implementar las Tics, que lo que se está utilizando ahora en boca de todas, y , bueno, depende de eso, ya que yo he trabajado aparte en otros establecimientos municipales en donde no hay nada, solamente te pasan el libro de clases y un plumón, sin nada más que ofrecer.

P3- De acuerdo a lo que has visto en el colegio ¿Qué tipo de formación educativa es más factible de realizar en la escuela?

P4- Generalmente es un tipo de formación estructurada, conductista. Donde los solamente tienen que guiarse por lo que dice el profesor. Pero eso es lo que se realiza generalmente. Nosotros que estamos recién saliendo de la universidad podemos tomar otras miradas y tratar de modificar el pensamiento de los profesores más antiguos

P5- Explica. ¿en qué medida y de qué manera se posibilita la aplicación de una pedagogía constructivista en las escuelas?

P6- Va en los profesores mismos, las maneras didácticas, en algunos casos un poco más estructurados, en donde las cosas son así porque tienen que ser así. En general los profesores no son constructivistas. Se beneficia el orden, la disciplina y la estructura de la clase. Se beneficia preferentemente eso. Lograr el silencio absoluto dentro de la clase, siendo que generalmente en la educación el silencio no es siempre bueno. De todas

maneras siempre hay profesores que logran realizar el conocimiento desde la construcción del mismo.

P7- Explica, ¿en qué medida y de qué manera el sistema y contexto curricular nacional piensas que favorece a un tipo de formación conductista?

P8- Lo que pasa es que ahora depende más de cada establecimiento lo que se tome en consideración, porque los nuevos reajustes, por lo menos en matemática es totalmente constructivista el conocimiento. En esto está implicada lo que es la didáctica, las nuevas tecnologías, los enlaces del conocimiento. También cómo piensa el estudiante y como este interactúa con el profesor

P9- ¿Cuánto de trabajo interdisciplinario efectivo y sistemático has podido evidenciar en tu labor en la escuela?

P10- Bastante poco, porque no hay mucha relación en la escuela. No hay relación de contenido. Solamente se comprende que esto es matemática y se pasa matemática. No hay una relación con la biología o con Química.

Transcripción de datos Entrevista N° 2

P1- De acuerdo a lo que ha sido tu experiencia en la práctica profesional ¿Cuál es la posibilidad práctica de aplicar perspectivas constructivistas e innovaciones curriculares y didácticas en la realidad fáctica de la escuela?

P2- Sobre la posibilidad de realizar innovaciones didácticas el establecimiento ofrece infraestructura bastante amplia para desarrollar, como son el uso de datos, salas audiovisuales, etc. Sin embargo las perspectivas constructivistas, aplicarlas con el estudiante, en este momento es un poco complicada debido al comportamiento y la conducta de los estudiantes. Sobre las innovaciones curriculares, pienso que es complicado hacer innovaciones en un colegio con estas características, porque ya

tienen estos un propio marco curricular, que está muy ligado al marco nacional, pero que a través de su propio enfoque, Salesiano, ellos realizan ciertas innovaciones.

P3- De acuerdo a lo que has visto en el colegio ¿Qué tipo de formación educativa es más factible de realizar en la escuela?

P4- Conductista

P5- Explica. ¿En qué medida y de qué manera se posibilita la aplicación de una pedagogía constructivista en las escuelas?

P6- Lamentablemente el establecimiento se encuentra en estos momentos, por lo menos en mi caso en historia, utilizando guías, pero que son netamente conductistas, no es un tipo de guía que nos permita interactuar un poco más con los estudiantes. Es una guía tipo PSU, un cuestionario donde tienen que responder alternativas de selección múltiple. Además está el trabajo docente que se limita en muchos casos a este quehacer academicista, en donde prácticamente se hace la clase, los estudiantes escuchan y no hay más interacción.

P7- Explica, ¿en qué medida y de qué manera el sistema y contexto curricular nacional piensas que favorece a un tipo de formación conductista?

P8- Es la orientación en muchos casos de este tipo de establecimientos se limita prácticamente a la preparación de pruebas estandarizadas a nivel nacional como es el SIMCE y PSU y eso hace que el contexto interno del establecimiento se limite hacia una formación conductista, como lo dije anteriormente, utilizando formatos de alternativas de selección múltiple, donde el profesor se limita únicamente a pasar su materia

P9- ¿Cuánto de trabajo interdisciplinario efectivo y sistemático has podido evidenciar en tu labor en la escuela?

P10- Desde el punto de vista de historia no hay un departamento, pero al ser dos estudiantes más el profesor, podemos decir que es un mini departamento no reconocido en

historia. De todas maneras, prácticamente no hay un trabajo interdisciplinario en el establecimiento.

Transcripción de datos Entrevista N°3

P1- De acuerdo a lo que ha sido tu experiencia en la práctica profesional ¿Cuál es la posibilidad práctica de aplicar perspectivas constructivistas e innovaciones curriculares y didácticas en la realidad fáctica de la escuela?

P2- Mira, principalmente acá, en la experiencia que yo he tenido no ha sido tan constructivista en este colegio. En el caso mío, como yo trabajo con niños más chicos el comportamiento involucra mucho dentro de la clase. El tema de la disciplina. Cuando los estudiantes son demasiado desordenados uno tiene que ser más conductista en este caso, más que constructivista. A uno le gustaría en todo caso ser constructivista. Siendo esta mi primera experiencia, y siendo los estudiantes todos hombres, para mí ha sido un tanto complicado. Se me ha hecho en efecto más difícil en los niveles básicos que en los de media, ya que en media no he tenido ningún problema.

P3- De acuerdo a lo que has visto en el colegio ¿Qué tipo de formación educativa es más factible de realizar en la escuela?

P4- ¿Pero esto enfocado en lo que he visto o en lo que a mí me ha tocado realizar?

P5- En ambos casos.

P6- lo que he visto es que en las generaciones más antiguas ellos aplican el modelo más tradicional. Sobre todo en lo relativo a la tecnología, que es un proceso que recién se está implementando. Es un tema que me interesa particularmente ya que yo trabajo en informática educativa, matemática e informática educativa, entonces yo veo acá en el colegio que ahora están con el proyecto de las datashares, están en proceso de instalación lo que será un avance para el colegio y también que los profesores utilizan la tecnología para realizar pruebas. De todas formas en

muchos ámbitos se le hace muy difícil. A veces ocurre que profesores con más experiencia acuden a profesores más jóvenes para que los ayuden a hacer algunas cosas en informática. A mí me gustaría implementar más esto, pero en mi caso no he tenido mucho tiempo. También ocurre, por el hecho de estar en práctica, que veces uno no cuenta con un esquema de planificaciones como lo tienen los profesores titulares, y eso significa que muchas veces uno debe entrar a improvisar un poco en relación a las urgencias del colegio y a lo que este te pide como colaboración. Me gustaría tener un tipo de clase más organizada y planificada para que así pudiera ser conscientemente más interactivo.

P5- Explica. ¿En qué medida y de qué manera se posibilita la aplicación de una pedagogía constructivista en las escuelas?

P6- Como te decía antes, con la aplicación de la tecnología. En este momento es muy importante, ya que las generaciones actuales se manejan mucho con celulares, andan pendientes de revisar su Facebook o cosas por el estilo, por lo que están más conectados con este tiempo, entonces las clases muy planas los aburren. Andan a otro ritmo. No como cuando uno estudiaba. En ese entonces no había nada de esto.

P7- Explica, ¿en qué medida y de qué manera el sistema y contexto curricular nacional piensas que favorece a un tipo de formación conductista?

P8- Pienso que la intención por una educación menos tradicional o conductista está en el actual marco, pero yo creo que faltan recursos para hacer eso efectivo en las escuelas. y Tal como lo mencionaba hay muchas escuelas que ni siquiera cuentan con biblioteca virtual, etc. El data se ocupa poco en muchas partes, lo que es lamentable ya que es una buena herramienta de trabajo. En efecto, y tomando en cuenta las posibilidades que entrega este colegio, esto como salas de estudio, bibliotecas virtuales y cosas por el estilo, yo nunca lo había visto en otro establecimiento, como en la universidad. Volviendo al tema

inicial, teóricamente la intención esta, pero falta el empuje de recursos para que estas iniciativas se apliquen realmente.

P9- ¿Cuánto de trabajo interdisciplinario efectivo y sistemático has podido evidenciar en tu labor en la escuela?

P10- Acá no lo he visto. Las veces que he preguntado por algún departamento de matemática, donde se trabaje en conjunto con otras asignaturas me he dado cuenta que no se llega a dar aun este tipo de trabajo. No he visto acá. Tal vez se da en las reuniones o consejo de profesores de los jueves, pero yo no he tenido la oportunidad de verlo directamente.

Transcripción de datos Entrevista N°4

P1- De acuerdo a lo que ha sido tu experiencia en la práctica profesional ¿Cuál es la posibilidad práctica de aplicar perspectivas constructivistas e innovaciones curriculares y didácticas en la realidad fáctica de la escuela?

P2- Es un poco raro lo de llevar la teoría a la sala de clases. Es bien complicado y un tanto chocante cuando uno entra a la sala y ver que las técnicas que más te sirven son las técnicas conductistas. No solamente en que uno haga una clase expositiva y que uno se plantee como es quien sabe y los alumnos no, sino en cómo relacionarse y como tratar los reforzamientos y cosas por el estilo, como por ejemplo la aplicación en términos académicos del estímulo y castigo. Uno piensa que debería ser diferente, pero bueno, uno aprende en la práctica que esas técnicas te ayudan bastante. Ahora en lo que es desarrollar más didáctica la clase a la especialidad de uno, en lo que es la especialidad de matemática, se puede trabajar algunas veces, pero no siempre.

P3- De acuerdo a lo que has visto en el colegio ¿Qué tipo de formación educativa es más factible de realizar en la escuela?

P4- Yo pienso que es una mezcla. Pienso que alternar técnicas conductistas en relación con el trato con los chicos, con técnicas constructivistas. Ninguna de las dos debe aplicarse a un cien por ciento

P5- Explica. ¿En qué medida y de qué manera se posibilita la aplicación de una pedagogía constructivista en las escuelas?

P6- Para que funcionen las estrategias constructivistas se debe comenzar a aplicar desde la formación inicial, desde la más temprana edad. Trabajarlos desde pequeños. Ya que intentar realizar la teoría constructivista cuando los alumnos son más grandes o mayores ira a resultar prácticamente imposible. Es por eso preferible la alternancia de las teorías. Volviendo al tema, pienso que la mejor estrategia es aplicar la teoría constructivista desde pequeños

P7- Explica, ¿en qué medida y de qué manera el sistema y contexto curricular nacional piensas que favorece a un tipo de formación conductista?

P8- Lo que pasa es que si yo leo lo que es el marco curricular o el marco para la buena enseñanza están ahí todas las ideas constructivistas. En efecto con lo que es el ajuste se está tratando de hacer más constructivista aun el marco. Por ejemplo en el área de la matemática se indica trabajar los contenidos en espiral, esto quiere decir que pasamos el mismo contenido en varios niveles, tratando de ir aumentando la dificultad. Entonces en el papel yo veo bien constructivista lo que es el marco curricular. Ahora el problema está en la aplicación. Para esto además de la estandarización de los contenidos y las didácticas a aplicar en cada especialidad debiera ir indicado las maneras de trabajar con el perfil psicológico de los estudiantes y especializar a el profesor también en que y como

tratar de manera constructivista psicológicamente, no solo la parte de las materias, como tratar a los estudiantes. Porque lo que se acostumbra es a reproducir lo que se le ha enseñado antes y en mi caso en matemática lo que se enseña en la universidad es desde el enfoque constructivista, pero en cuanto a tratar el constructivismo en el trato con los estudiantes, con la persona, ahí tal vez es donde está la falencia.

P9- ¿Cuánto de trabajo interdisciplinario efectivo y sistemático has podido evidenciar en tu labor en la escuela?

P10- De repente, poco. Lo que se da es solamente un acercamiento entre profesores nada más. Queda solo en el ámbito de las conversaciones. Relaciones informales, no tanto de trabajo. No hay un trabajo predeterminado, sino que aparece de forma espontánea.

III

Transcripción del Focus

P1: ¿Cómo se comprende lo interdisciplinario, como se trabaja en el establecimiento, cuales son los proyectos que se encaminan a su realización, y cual es en el fondo la mirada que se tiene sobre el tema?

P2: Pienso que el primer atisbo concreto sobre el tema se dio en la reunión que tuvimos la semana pasada, ya que es un tema reiterado y que está dentro de nuestro proyecto educativo el lograr el trabajo interdisciplinario. Lo que se ha hecho difícil de concretar. Ha habido propuestas en distintos momentos para realizarlo, pero yo creo que hay pequeñas áreas en donde esto se ha logrado. Por ejemplo en el área de pre-básica se ve claramente el trabajo de la interdisciplinariedad aquí en el colegio. Lo mismo en los niveles de terceros y cuartos básico. Pero de quinto básico hacia arriba se hace un poco más complejo. En medida tal vez por la cantidad de contenido, y la poca

posibilidad, ya que no tenemos departamento, lo que ya genera el no tener un proyecto en común en términos de logros y en términos de objetivos que pudiesen facilitar el trabajo interdisciplinario. Yo creo que los proyectos han estado en distintos momentos, pero el poder concretarlos es lo que se ha hecho complejo.

P3: Y esa imposibilidad ¿tiene que ver simplemente con las disposiciones del colegio o tiene más que ver con que el trabajo interdisciplinario está contemplado en el marco curricular como una alternativa, pero no como algo que tiene que ver con lo central de al marco?. ¿Tendrá que ver con un problema del marco curricular o de cómo ve el curriculum el colegio?

P4: Mira, partiendo por el caso que vivimos el año 2011 en conjunto con lenguaje en los octavos básicos, en que Historia, lenguaje, en algunos casos colaboro música, artes, estuvimos haciendo un trabajo de construcción de diario histórico, y a partir de ahí las asignaturas iban aportando, se nos daba la dificultad que no se nos daba la disponibilidad de tiempo para poder trabajar en conjunto. Entonces, si me dices que este es un tema curricular diría que en realidad no, ya que en términos programáticos se dan las posibilidad, si bien no está todo perfectamente ajustado y diseñado para ello, si los docentes tienen la voluntad, el tiempo lo hacen, o sea se puede crear. Ese no es el tema. Desde el punto de vista de la escuela formal lo que pienso es que fundamentalmente pasa por la segmentación en las disciplinas, la carga horaria que tenemos como docentes frente a aula, ese tipo de situaciones me parece que en definitiva tiene más que ver con que se haga o no se haga, porque se tiene a un docente contratado por cuarenta horas, entonces el espacio para que comparta con los colegas para que preparen el material, preparen las actividades. Y eso no es algo que toque principalmente a este colegio sino más bien tiene que ver con la estructura país que tenemos y el porcentaje que escapa de ello a nivel nacional es mínimo.

P5- Según lo investigado lo que ocurre es que la mayoría de los establecimientos alcanzan solo a lograr realizar los objetivos fundamentales mínimos, por lo cual, no alcanza a hacerse más. No alcanzan a hacer innovaciones.

P6- Pienso que en nuestro caso, real, concreto, tenemos tiempos designado a reuniones en los cuales perfectamente se podrían reestructurar y readecuar para lograr cumplí por ejemplo este tema del trabajo interdisciplinario. Nosotros tenemos reuniones semanales, tenemos además consejo mensual una vez al mes en donde nos juntamos todos los profesionales, por lo tanto yo pienso que hay un tema de estructuración de ese tiempo puntualmente. Estamos clarísimos que estamos copados en términos de trabajo, en cuanto a evaluaciones y atención, que dentro de lo programático de nuestro trabajo no existen los espacios. Pero hay otros tiempos, en los cuales yo esencialmente pienso que en estas reuniones se podrían concentrarse en otra forma. No necesariamente cambiar todas las reuniones. Tenemos cuatro reuniones en el mes, que en total son cinco si tú piensas que hay una reunión consejo el día sábado, de las cuales podrían dejarse una o dos para este trabajo, ya sea de un departamento y en el otro hacer el trabajo de interconexión. El problema es que estamos estructurados, yo por lo menos desde que estoy acá en el colegio, estructurados desde esta forma, desde que comenzó la JEC y no se ha corrido, no si si llamarle el riesgo, o no se ha atrevido a innovar en términos de tratar esas otras horas que pudiéramos suplir lo que para todos nosotros es una queja continua.

P7- Y en relación a esto último ¿Existe consenso en los profesores sobre la necesidad de hacer este tipo de trabajo? ¿Se conversa el tema?

P8 - En efecto todas las veces que hemos tenido la oportunidad de hablar al respecto ha sido un tema recurrente el tener los espacios para discutir, para poder hacer intercambio de experiencias, para poder hacer incluso formación entre nosotros en base a aquellas especializaciones que cada uno vaya teniendo.

P9- Y se ha hecho en términos formales, no solamente en conversación de pasillo. En consejos de profesores, e n consejo JEC, esos temas han sido presentados ante dirección. El cambio de la dirección nueva ha recibido esto y está en estudio en búsqueda de mejoras. Las ganas de realizar esto están. Y en la medida en que se den los espacios no vemos por qué no podría hacerse. Tal como lo plantea la profesora hay un tema de optimización de usos de tiempo que es necesario que se dé para aquello. Y eso tiene que ver con establecer prioridades también.

En relación sobre que es más importante. Si vamos a considerar en definitiva si el trabajo interdisciplinario es o no importante se verá si le vamos a asignar o no tiempo.

P10- ¿Y cómo lo ven uds en relación a las prioridades? En relación a lo que tiene que lograr el colegio en relación a los estudiantes. ¿Ven en lo interdisciplinario el espacio para que los estudiantes tengan aprendizaje significativo, o lo ven como algo que no sea fundamental y prioritario?

P11- Yo en lo personal, en el área en donde me muevo, en el área más del arte, el trabajo de conexión, comprendido como de apoyo, para el desarrollo de estas disciplinas es de un nivel altísimo. Todas estas disciplinas ya sea musical, movimiento, o dibujo, facilita precisamente el aprendizaje de aquellos niños sobre todo que no les va muy bien en lo formal. En efecto, el aprendizaje concreto es significativo. Y a través del área artística tú puedes lograr muchos avances. Muchísimos avances. E introducir a través de eso aprendizaje dentro de lo formal. Yo siento que se puede hacer un tremendo aporte.

P12- Lo que ocurre, por ejemplo en el tema del arte, eso no está en el aire, sino que esta contextualizado, en un desarrollo histórico. Y ese desarrollo histórico tiene que ver con otras cosas que vienen de la mano con la filosofía, y en el fondo el conocimiento siempre esta interrelacionado. Pero todavía no tenemos escuelas en general, no solamente en este caso, porque tal como uds dicen aquí se están dando los pasos, pero lamentablemente no se da esto como una tendencia nacional hacia comprender el conocimiento como algo relacionado e interrelacionado y a mi opinión y en mi perspectiva, debiera ser así.

P13- Hay que pensar que estamos medidos absolutamente por parámetros estadísticos y competitivos. Y eso está dado en base a resultados. Y a resultados en disciplinas muy puntuales. O sea, buscamos rendimiento PSU en matemática, lenguaje y ciencias. Por lo que todo está enfocado hacia los rendimientos. En ninguna parte hay una evaluación sobre el aprendizaje significativo dentro del proceso.

P14- Si queremos innovar debemos cambiar desde el fondo. Atrevernos a crear cosas, atrevernos a buscar, tal vez porque no salir de la propia sala. La predisposición. Detalles como eso, enfocarnos en la persona, y los seres humanos que somos. Eso tal vez yo lo logro con mi

asignatura, que también yo la puedo relacionar con otras asignaturas, puedo enseñarles inglés de forma fantástica gracias a la música. Puedo enseñarles historia gracias a la música. Esa es la labor que cumplo gracias a mi especialidad. Tengo la suerte de hacer artes musicales que es lo que me encanta entonces yo puedo jugar con eso. Irme a otros estamentos a otras situaciones a otros contextos etc., y poder provocar creatividad. Por eso hay que hacerse más bien la pregunta ¿Dónde queda la felicidad en el proceso? ¿Por qué no medir la felicidad dentro de la sala, dentro del colegio? Este todo relacionado. O sea, no puedo lograr aprendizaje significativo si a mis alumnos los estoy bombardeando. Tratándolos como un computador al que yo le agrego más información, como si fueron un disco duro.

P15- Y también porque solamente valorar a los estudiantes que tienen buen rendimiento en el aprendizaje formal. Porque esos se entienden como buenos alumnos. Ellos son los que no dan ningún problema. Los que no cuestionan. Porque, por ejemplo, uno en los talleres tiene al más desordenado, al que no le gusta seguir normas, al que es más flojo, pero que tiene un tremendo talento, pero que dentro de la sala es el "alumno problema".

P16- Ahí es donde hay que buscar estrategias nuevas.

P17- Para mí tiene que ver con un tema de propósito en nuestra educación país, que en cuanto a propósito se quedó pegado en un enfoque enciclopedista del siglo XIX. En ese enfoque lo que nos interesa es que los estudiantes aprendan ciertas materias, desde tal hora a tal hora tal materia, y punto. Entonces le hemos cambiado el nombre de asignatura, después entendida por sector, pero al final sigue esa lineación de cada tema y cada tema con su hora y punto. Entonces el desarrollo de la persona, el crecimiento de la persona en cuanto a felicidad, a propósito de vida, incluso en lo pastoral que es nuestro propósito específico como liceo salesiano, el crecimiento en esta amistad con Dios, vemos también que hay también nos dan ganas de tener mejores resultados, y sentimos a veces que no lo estamos logrando.

P18- Claro, pero estamos en la experiencia en donde nos cuestionamos eso. Me gustaría poder preguntarnos ¿en qué estamos fallando? Ante eso como profesional que soy busco la estrategia. Tal vez yo sé que no

saco nada con enojarme o entrar enrabiado a una sala sabiendo que eso no me da resultado. Por el contrario entrar sabiendo que hoy día voy a cambiar la actitud, voy a acercarme a ese estudiante, voy a conversar con el primero, voy a acercarme a el de otra manera y ahí comenzar.

P19- Eso significa un cambio súper concreto, por ejemplo, que es una cosa que nosotros los profesores de arte tenemos a nuestro favor, es la posibilidad de cambiar mucho la estructura de clase. El hecho de que por ejemplo tus alumnos vayan a tu sala, da un sentido de pertenencia distinto, en términos de que todo lo que hay en tu sala tiene relación con lo que tú haces. Ellos vienen de invitados a este lugar y tienen que hacerse parte de este lugar y por lo tanto hay que estar metido en el contexto, y en las reglas y en las características de este espacio, que es distinto cuando tú vas a la sala de un curso a hacer clases. Porque dentro de una sala esta toda la estructura de la educación tradicional. Ahora bien, la pregunta es, ¿estarán todos los profesores dispuestos a innovar de esta manera?

P20- Eso significa a tener áreas de desarrollo, más que salas de clases.

P21- A que por ejemplo el profesor de matemática aceptara que yo fuera a su clase y espacio (sala o área) a enseñar números romanos a través del arte. Con mis estrategias. O estaría dispuesto a que yo le enseñara o demostrara que yo en mi clase, también enseñe números romanos.

P13- Ese efectivamente es el tema. Lo interdisciplinario no solamente es una mezcla, sino tiene que ver con que en mi especialidad yo también puedo enseñar otras especialidades. Entonces tampoco se tocan los espacios, sino que al revés, en el fondo se crean ambientes de conocimiento complementario.

P14- En la mayoría de los colegios no se da este tema de lo interdisciplinario, porque estamos cumpliendo con exigencias que son del gobierno o del estado, con instrumentos estandarizados como la nota, el SIMCE y los resultados. Ahora bien, diferenciándonos con otros colegios nosotros aquí estamos con pastoral y nosotros contamos con las posibilidades de lograr la felicidad de la persona. Los profesores acá no solamente son profesores sino que también son pastores, y esto no solamente relacionado con la fe, sino también con

el poder llegar a la persona a través de lo valórico, y en interesarse por conocer los problemas de los estudiantes. Por lo mismo aquí en este colegio debería aprovecharse más eso. Para que haya un aprendizaje significativo hay que llegar al fondo de la persona y la búsqueda de la felicidad personal. A veces el tema interdisciplinario se hace indirectamente. Por ejemplo, en educación física, en mi área, yo puedo enseñar, en la unidad folklore, enseñar también el tema de la expresión corporal, que se hace aparte en este colegio, los aspectos musicales, lo histórico y cultural con los bailes indígenas. Pienso que en muchas asignaturas se hace sin tener que colocarlo en un papel o como algo establecido y también hay, aunque no se exige acá, si los profesores se pusieran de acuerdo pienso que perfectamente se haría, siendo que pienso que falte tiempo o que el colegio no pueda entregar ese tiempo, pienso que con la sola voluntad se puede hacer, lo que sería un aporte significativo al aprendizaje. Tal vez habría más y mejor aprendizaje que con solo el cumplimiento de las obligaciones básicas.

P15- Yo pienso que con la pura buena voluntad no basta. En esto discrepo con el colega. Pienso que no basta con la buena voluntad.

P16- ¿Habría que programar?

P17. Sí. O sea, está bien que exista la voluntad, porque ese es el primer elemento necesario para generar el cambio. Pero si generamos siempre la discusión en la problemática y no lo concretamos va a ser un tema irresoluto indefinidamente, y que no vamos a provocar al final cambio. De alguna forma la intención, las ganas se tienen que aprovechar. Que no se diluyan ni se pierdan en el tiempo. Y que no se transforme posteriormente en alguna reunión evaluativa que esto lo hablamos pero que no ha pasado nada

P18- Lo bueno que se da en este establecimiento es que, por lo menos, yo he escuchado dos proyectos que se están elaborando que tienen que ver precisamente con estos temas. Lo que significa que existe reflexión, existe dialogo sobre el tema.

P19- Si es por eso te podemos tal vez comentar muchas otras experiencias de cosas que efectivamente se hacen. En historia, una de las cosas que valoro y admiro de la gente del deporte es ese afán de superación y de competencia leal. En historia en este momento, los

muchachos de octavo están aplicando la estrategia de competir. Hacen competencia entre ellos y tienen que apoyar al que está más débil porque saben que el que está más débil los compañeros de otras filas los van a bombardear con preguntas. Entonces tiene que respetar reglas que son reglas de deporte, de respeto de turno, de lealtad, de buena disposición, de compañerismo y hay una serie de situaciones que desde el deporte hemos ido ocupando y que no podrían hacerse si no tuvieran esa base que han logrado en el desarrollo de las otras asignaturas. Ahí en ese caso, sin necesidad de que hiciéramos un trabajo coordinado, si hicimos interdisciplinariedad por el uso de las otras habilidad que han desarrollado en las otras asignaturas.

P20- Entonces ¿Se da naturalmente?

P21- Se da porque existe intencionalidad pedagógica para que se apliquen habilidades de otras asignaturas en problemáticas donde las estrategias convencionales no sirven. O sea cuando tienes un curso sumamente apegado al juego, juegan. Y convierten los contenidos en material de juego y a partir de eso construyen conocimiento o desarrolla aprendizaje. Tiene que ver con eso.

IV

Transcripción Atlas. Ti. Datos instrumento N° 2

HU: Instrumento N°2

File: [C:\Documents and Settings\Administrador\Mis documentos\Entrevis...\transcripcion de entrevista N° 03.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 13/06/12 05:53:28 p.m.

Codes-quotations list

Code-Filter: Code Family Posibilidades

Code: Innovacion escuela {6-1}

P 1: Transcripción de datos Entrevista N° I.txt - 1:1 [esto depende más que nada del ..] (6:6) (Super)

Codes: [Innovacion escuela]

esto depende más que nada del contexto

P 1: Transcripción de datos Entrevista N° I.txt - 1:2 [Por ejemplo en este establecim..] (7:9) (Super)

Codes: [Innovacion escuela]

Por ejemplo en este establecimiento, el liceo Camilo Ortuzart Montt, hay muchas facilidades para poder realizar avances curriculares, innovaciones, implementar las Tics

P 2: Transcripción de datos Entrevista N°II.txt - 2:1 [Sobre la posibilidad de realiz..] (6:8) (Super)
Codes: [Innovacion escuela]

Sobre la posibilidad de realizar innovaciones didácticas el establecimiento ofrece infraestructura bastante amplia para desarrollar, como son el uso de datass, salas audiovisuales

P 2: Transcripción de datos Entrevista N°II.txt - 2:3 [Sobre las innovaciones curricu..] (10:13) (Super)
Codes: [Innovacion escuela]

Sobre las innovaciones curriculares, pienso que es complicado hacer innovaciones en un colegio con estas características, porque ya tienen estos un propio marco curricular, que está muy ligado al marco nacional, pero que a través de su propio enfoque, Salesiano, ellos realizan ciertas innovaciones.

P 3: Transcripción de datos Entrevista N°III.txt - 3:5 [veo acá en el colegio que ahor..] (23:25) (Super)
Codes: [Innovacion escuela]

veo acá en el colegio que ahora están con el proyecto de las datass, están en proceso de instalación lo que será un avance para el colegio y también que los profesores utilizan la tecnología para realizar pruebas.

P 3: Transcripción de datos Entrevista N°III.txt - 3:6 [De todas formas en muchos ámbi..] (25:27) (Super)
Codes: [Innovacion escuela]

De todas formas en muchos ámbitos se le hace muy difícil. A veces ocurre que profesores con más experiencia acuden a profesores más jóvenes para que los ayuden a hacer algunas cosas en informática.

Code: Interdisciplinariedad {4-1}

P 1: Transcripción de datos Entrevista N° I.txt - 1:7 [Bastante poco, porque no hay m..] (38:39) (Super)
Codes: [Interdisciplinarietà]

Bastante poco, porque no hay mucha relación en la escuela. No hay relación de contenido.

P 2: Transcripción de datos Entrevista N°II.txt - 2:8 [De todas maneras, prácticament..] (38:39) (Super)
Codes: [Interdisciplinarietà]

De todas maneras, prácticamente no hay un trabajo interdisciplinario en el establecimiento.

P 3: Transcripción de datos Entrevista N°III.txt - 3:10 [Acá no lo he visto.] (56:56) (Super)
Codes: [Interdisciplinarietà]

Acá no lo he visto.

P 4: Transcripción de datos Entrevista N°IV.txt - 4:9 [No hay un trabajo predetermina..] (50:51) (Super)
Codes: [Interdisciplinarietà]

No hay un trabajo predeterminado, sino que aparece de forma espontánea.

HU: Instrumento N°2
File: [C:\Documents and Settings\Administrador\Mis documentos\Entrevis...\transcripcion de entrevista N° 03.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 13/06/12 05:19:29 p.m.

Codes-quotations list
Code-Filter: Code Family Problematica

Code: Marco curricular {7-0}

P 1: Transcripción de datos Entrevista N° I.txt - 1:6 [los nuevos reajustes, por lo m..] (32:33) (Super)
Codes: [Marco curricular] [Modelo pedagogia]

los nuevos reajustes, por lo menos en matemática es totalmente constructivista el conocimiento.

P 2: Transcripción de datos Entrevista N°II.txt - 2:7 [Es la orientación en muchos ca..] (28:31) (Super)
Codes: [Marco curricular] [Modelo pedagogia]

Es la orientación en muchos casos de este tipo de establecimientos se limita

prácticamente a la preparación de pruebas estandarizadas a nivel nacional como es el SIMCE y PSU y eso hace que el contexto interno del establecimiento se limite hacia una formación conductista

P 3: Transcripción de datos Entrevista N°III.txt - 3:8 [Pienso que la intención por un..] (44:46) (Super)
Codes: [Marco curricular] [Modelo pedagogia]

Pienso que la intención por una educación menos tradicional o conductista está en el actual marco, pero yo creo que faltan recursos para hacer eso efectivo en las escuelas

P 3: Transcripción de datos Entrevista N°III.txt - 3:9 [Volviendo al tema inicial, teó..] (51:52) (Super)
Codes: [Marco curricular] [Modelo pedagogia]

Volviendo al tema inicial, teóricamente la intención esta, pero falta el empuje de recursos para que estas iniciativas se apliquen realmente.

P 4: Transcripción de datos Entrevista N°IV.txt - 4:4 [Lo que pasa es que si yo leo l..] (31:32) (Super)
Codes: [Marco curricular] [Modelo pedagogia]

Lo que pasa es que si yo leo lo que es el marco curricular o el marco para la buena enseñanza están ahí todas las ideas constructivistas

P 4: Transcripción de datos Entrevista N°IV.txt - 4:5 [En efecto con lo que es elaju..] (32:33) (Super)
Codes: [Marco curricular] [Modelo pedagogia]

En efecto con lo que es el ajuste se está tratando de hacer más constructivista aun el marco

P 4: Transcripción de datos Entrevista N°IV.txt - 4:6 [Entonces en el papel yo veo bi..] (36:37) (Super)
Codes: [Marco curricular] [Modelo pedagogia]

Entonces en el papel yo veo bien constructivista lo que es el marco curricular. Ahora el problema está en la aplicación.

Code: Modelo pedagogia {24-0}

P 1: Transcripción de datos Entrevista N° I.txt - 1:3 [Generalmente es un tipo de for..] (15:15) (Super)
Codes: [Modelo pedagogia]

Generalmente es un tipo de formación estructurada, conductista

P 1: Transcripción de datos Entrevista N° I.txt - 1:4 [En general los profesores no s..] (23:24) (Super)
Codes: [Modelo pedagogia]

En general
los profesores no son constructivistas

P 1: Transcripción de datos Entrevista N° I.txt - 1:5 [De todas maneras siempre hay p..] (27:28) (Super)
Codes: [Modelo pedagogia]

De todas maneras siempre hay profesores que logran realizar el conocimiento desde la construcción del mismo.

P 1: Transcripción de datos Entrevista N° I.txt - 1:6 [los nuevos reajustes, por lo m..] (32:33) (Super)
Codes: [Marco curricular] [Modelo pedagogia]

los nuevos reajustes, por lo menos en matemática es totalmente constructivista el conocimiento.

P 2: Transcripción de datos Entrevista N°II.txt - 2:2 [Sin embargo las perspectivas c..] (8:10) (Super)
Codes: [Modelo pedagogia]

Sin embargo las perspectivas constructivistas, aplicarlas con el estudiante, en este momento es un poco complicada debido al comportamiento y la conducta de los estudiantes.

P 2: Transcripción de datos Entrevista N°II.txt - 2:4 [Conductista] (16:16) (Super)
Codes: [Modelo pedagogia]

Conductista

P 2: Transcripción de datos Entrevista N°II.txt - 2:5 [Lamentablemente el establecimi..] (19:20) (Super)
Codes: [Modelo pedagogia]

Lamentablemente el establecimiento se encuentra en estos momentos, por lo menos en mi caso en historia, utilizando guías, pero que son netamente conductistas

P 2: Transcripción de datos Entrevista N°II.txt - 2:6 [Además está el trabajo docente..] (23:25) (Super)
Codes: [Modelo pedagogia]

Además está el trabajo docente que se limita en muchos casos a este quehacer academicista, en donde prácticamente se hace la clase, los estudiantes

escuchan y no hay más interacción

P 2: Transcripción de datos Entrevista N°II.txt - 2:7 [Es la orientación en muchos ca..] (28:31) (Super)
Codes: [Marco curricular] [Modelo pedagogía]

Es la orientación en muchos casos de este tipo de establecimientos se limita prácticamente a la preparación de pruebas estandarizadas a nivel nacional como es el SIMCE y PSU y eso hace que el contexto interno del establecimiento se limite hacia una formación conductista

P 3: Transcripción de datos Entrevista N°III.txt - 3:1 [Mira, principalmente acá, en l..] (6:7) (Super)
Codes: [Modelo pedagogía]

Mira, principalmente acá, en la experiencia que yo he tenido no ha sido tan constructivista en este colegio

P 3: Transcripción de datos Entrevista N°III.txt - 3:2 [Cuando los estudiantes son dem..] (9:10) (Super)
Codes: [Modelo pedagogía]

Cuando los estudiantes son demasiado desordenados uno tiene que ser más conductista en este caso, más que constructivista

P 3: Transcripción de datos Entrevista N°III.txt - 3:3 [A uno le gustaría en todo caso..] (10:11) (Super)
Codes: [Modelo pedagogía]

A uno le gustaría en todo caso ser constructivista

P 3: Transcripción de datos Entrevista N°III.txt - 3:4 [lo que he visto es que en las ..] (19:21) (Super)
Codes: [Modelo pedagogía]

lo que he visto es que en las generaciones más antiguas ellos aplican el modelo más tradicional. Sobre todo en lo relativo a la tecnología, que es un proceso que recién se está implementando.

P 3: Transcripción de datos Entrevista N°III.txt - 3:7 [con la aplicación de la tecnol..] (37:37) (Super)
Codes: [Modelo pedagogía]

con la aplicación de la tecnología

P 3: Transcripción de datos Entrevista N°III.txt - 3:8 [Pienso que la intención por un..] (44:46) (Super)
Codes: [Marco curricular] [Modelo pedagogia]

Pienso que la intención por una educación menos tradicional o conductista está en el actual marco, pero yo creo que faltan recursos para hacer eso efectivo en las escuelas

P 3: Transcripción de datos Entrevista N°III.txt - 3:9 [Volviendo al tema inicial, teó..] (51:52) (Super)
Codes: [Marco curricular] [Modelo pedagogia]

Volviendo al tema inicial, teóricamente la intención esta, pero falta el empuje de recursos para que estas iniciativas se apliquen realmente.

P 4: Transcripción de datos Entrevista N°IV.txt - 4:1 [Es un poco raro lo de llevar l..] (6:8) (Super)
Codes: [Modelo pedagogia] [Teoria vs practica]

Es un poco raro lo de llevar la teoría a la sala de clases. Es bien complicado y un tanto chocante cuando uno entra a la sala y ver que las técnicas que más te sirven son las técnicas conductistas

P 4: Transcripción de datos Entrevista N°IV.txt - 4:2 [Pienso que alternar técnicas c..] (17:18) (Super)
Codes: [Modelo pedagogia]

Pienso que alternar técnicas conductistas en relación con el trato con los chicos, con técnicas constructivistas

P 4: Transcripción de datos Entrevista N°IV.txt - 4:3 [Para que funcionen las estrate..] (23:24) (Super)
Codes: [Modelo pedagogia]

Para que funcionen las estrategias constructivistas se debe comenzar a aplicar desde la formación inicial, desde la más temprana edad. Trabajarlos desde pequeños

P 4: Transcripción de datos Entrevista N°IV.txt - 4:4 [Lo que pasa es que si yo leo l..] (31:32) (Super)
Codes: [Marco curricular] [Modelo pedagogia]

Lo que pasa es que si yo leo lo que es el marco curricular o el marco para la buena enseñanza están ahí todas las ideas constructivistas

P 4: Transcripción de datos Entrevista N°IV.txt - 4:5 [En efecto con lo que es elaju..] (32:33) (Super)

Codes: [Marco curricular] [Modelo pedagogia]

En efecto con lo que es
el ajuste se está tratando de hacer más constructivista aun el marco

P 4: Transcripción de datos Entrevista N°IV.txt - 4:6 [Entonces en el
papel yo veo bi..] (36:37) (Super)

Codes: [Marco curricular] [Modelo pedagogia]

Entonces en el papel yo veo bien constructivista lo que es el marco
curricular. Ahora el problema está en la aplicación.

P 4: Transcripción de datos Entrevista N°IV.txt - 4:7 [debiera ir
indicado las manera..] (39:42) (Super)

Codes: [Modelo pedagogia]

debiera ir indicado las maneras de trabajar con el perfil psicológico
de los
estudiantes y especializar a el profesor también en que y como tratar
de manera
constructivista psicológicamente, no solo la parte de las materias,
como tratar a los
estudiantes.

P 4: Transcripción de datos Entrevista N°IV.txt - 4:8 [pero en cuanto
a tratar el con..] (44:45) (Super)

Codes: [Modelo pedagogia] [Teoria vs practica]

pero en cuanto a tratar el constructivismo en el trato con los
estudiantes, con la persona, ahí tal vez es donde está la falencia.

Code: Teoria vs practica {2-0}

P 4: Transcripción de datos Entrevista N°IV.txt - 4:1 [Es un poco raro
lo de llevar l..] (6:8) (Super)

Codes: [Modelo pedagogia] [Teoria vs practica]

Es un poco raro lo de llevar la teoría a la sala de clases. Es bien
complicado y un
tanto chocante cuando uno entra a la sala y ver que las técnicas que
más te sirven
son las técnicas conductistas

P 4: Transcripción de datos Entrevista N°IV.txt - 4:8 [pero en cuanto
a tratar el con..] (44:45) (Super)

Codes: [Modelo pedagogia] [Teoria vs practica]

pero en cuanto a tratar el constructivismo en el trato con los
estudiantes, con la persona, ahí tal vez es donde está la falencia.

V

Transcripcion Atlas. Ti. Datos Instrumento N° 3

HU: Instrumento N° 3

File: No file

Edited by: Super

Date/Time: 18/06/12 16:02:08

Codes-quotations list

Code-Filter: Code Family "CRITICA AL MODELO" [2]

Code: MARCO CURRICULAR {6-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:9 [Entonces, si me dices que este..] (30:32)
(Super)

Codes: [MARCO CURRICULAR]

Entonces, si me dices que este
es un tema curricular diría que en realidad no, ya que en términos
programáticos se dan las posibilidad

P 1: Focus Group.txt - 1:12 [Y eso no es algo que toque pri..] (41:43)
(Super)

Codes: [MARCO CURRICULAR]

Y eso no es algo que toque principalmente a este colegio
sino más bien tiene que ver con la estructura país que tenemos y el
porcentaje que escapa de ello a nivel nacional es mínimo

P 1: Focus Group.txt - 1:26 [Hay que pensar que estamos med..]
(108:113) (Super)

Codes: [MARCO CURRICULAR] [PARAMETROS ESTABLECIDOS]

Hay que pensar que estamos medidos absolutamente por parámetros
estadísticos y competitivos. Y eso está dado en base a resultados. Y a

resultados en disciplinas muy puntuales. O sea, buscamos rendimiento PSU en matemática, lenguaje y ciencias. Por lo que todo está enfocado hacia los rendimientos. En ninguna parte hay una evaluación sobre el aprendizaje significativo dentro del proceso

P 1: Focus Group.txt - 1:36 [Para mí tiene que ver con un t..]
(138:144) (Super)

Codes: [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD] [MARCO CURRICULAR]
[PARAMETROS ESTABLECIDOS]

Para mí tiene que ver con un tema de propósito en nuestra educación país, que en cuento a propósito se quedó pegado en un enfoque enciclopedista del siglo XIX. En ese enfoque lo que nos interesa es que los estudiantes aprendan ciertas materias, desde tal hora a tal hora tal materia, y punto. Entonces le hemos cambiado el nombre de asignatura, después entendida por sector, pero al final sigue esa lineación de cada tema y cada tema con su hora y punto

P 1: Focus Group.txt - 1:44 [En la mayoría de los colegios ..]
(179:182) (Super)

Codes: [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD] [MARCO CURRICULAR]
[PARAMETROS ESTABLECIDOS]

En la mayoría de los colegios no se da este tema de lo interdisciplinario, porque estamos cumpliendo con exigencias que son del gobierno o del estado, con instrumentos estandarizados como la nota, el SIMCE y los resultados

P 1: Focus Group.txt - 1:51 [Tal vez habría más y mejor apr..]
(200:202) (Super)
Codes: [MARCO CURRICULAR] [NECESIDAD INTERDISCIPLINARIEDAD]
[PARAMETROS
ESTABLECIDOS]

Tal vez
habría más y mejor aprendizaje que con solo el cumplimiento de las
obligaciones básicas.

Code: PARAMETROS ESTABLECIDOS {5-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:26 [Hay que pensar que estamos med..]
(108:113) (Super)
Codes: [MARCO CURRICULAR] [PARAMETROS ESTABLECIDOS]

Hay que pensar que estamos medidos absolutamente por parámetros
estadísticos y competitivos. Y eso está dado en base a resultados. Y a
resultados en disciplinas muy puntuales. O sea, buscamos rendimiento
PSU
en matemática, lenguaje y ciencias. Por lo que todo está enfocado
hacia
los rendimientos. En ninguna parte hay una evaluación sobre el
aprendizaje significativo dentro del proceso

P 1: Focus Group.txt - 1:36 [Para mí tiene que ver con un t..]
(138:144) (Super)
Codes: [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD] [MARCO CURRICULAR]
[PARAMETROS ESTABLECIDOS]

Para mí tiene que ver con un tema de propósito en nuestra educación
país, que en cuento a propósito se quedó pegado en un enfoque
enciclopedista del siglo XIX. En ese enfoque lo que nos interesa es
que

los estudiantes aprendan ciertas materias, desde tal hora a tal hora tal materia, y punto. Entonces le hemos cambiado el nombre de asignatura, después entendida por sector, pero al final sigue esa lineación de cada tema y cada tema con su hora y punto

P 1: Focus Group.txt - 1:41 [Porque dentro de una sala esta..]
(165:166) (Super)
Codes: [PARAMETROS ESTABLECIDOS]

Porque dentro de una sala esta toda la estructura de la educación tradicional.

P 1: Focus Group.txt - 1:44 [En la mayoría de los colegios ..]
(179:182) (Super)
Codes: [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD] [MARCO CURRICULAR]
[PARAMETROS ESTABLECIDOS]

En la mayoría de los colegios no se da este tema de lo interdisciplinario, porque estamos cumpliendo con exigencias que son del gobierno o del estado, con instrumentos estandarizados como la nota, el SIMCE y los resultados

P 1: Focus Group.txt - 1:51 [Tal vez habría más y mejor apr..]
(200:202) (Super)
Codes: [MARCO CURRICULAR] [NECESIDAD INTERDISCIPLINARIEDAD]
[PARAMETROS ESTABLECIDOS]

Tal vez habría más y mejor aprendizaje que con solo el cumplimiento de las obligaciones básicas.

HU: Instrumento N° 3

File: No file

Edited by: Super

Date/Time: 18/06/12 16:04:08

Codes-quotations list

Code-Filter: Code Family "DISPOSICION PROFESIONAL ANTE LA
INTERDISCIPLINARIEDAD" [6]

Code: FACTOR PRIORIDADES {2-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:22 [Y eso tiene que ver con establ...] (81:85)
(Super)

Codes: [FACTOR PRIORIDADES]

Y

eso tiene que ver con establecer prioridades también. En relación
sobre
que es más importante. Si vamos a considerar en definitiva si el
trabajo
interdisciplinario es o no importante se verá si le vamos a asignar o
no
tiempo.

P 1: Focus Group.txt - 1:23 [Yo en lo personal, en el área ..] (90:92)
(Super)

Codes: [FACTOR PRIORIDADES] [PERSEPCION INTERDISCIPLINARIEDAD]

Yo en lo personal, en el área en donde me muevo, en el área más del
arte, el trabajo de conexión, comprendido como de apoyo, para el
desarrollo de estas disciplinas es de un nivel altísimo

Code: INTERDISCIPLINARIEDAD ESPONTANEA {5-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:48 [A veces el tema interdisciplin...] (190:191)
(Super)

Codes: [INTERDISCIPLINARIEDAD ESPONTANEA]

A

veces el tema interdisciplinario se hace indirectamente

P 1: Focus Group.txt - 1:49 [Por ejemplo, en educación físi...] (191:195)
(Super)

Codes: [INTERDISCIPLINARIEDAD ESPONTANEA] [TESTIMONIO
INTERDISCIPLINARIEDAD]

Por ejemplo, en
educación física, en mi área, yo puedo enseñar, en la unidad folklore,
enseñar también el tema de la expresión corporal, que se hace aparte
en
este colegio, los aspectos musicales, lo histórico y cultural con los
bailes indígenas

P 1: Focus Group.txt - 1:52 [Yo pienso que con la pura buen..]
(203:203) (Super)
Codes: [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD] [INTERDISCIPLINARIEDAD
ESPONTANEA] [NECESIDAD INTERDISCIPLINARIEDAD] [REFLEXION
INTERDISCIPLINARIA] [VOLUNTAD REALIZACION]

Yo pienso que con la pura buena voluntad no basta

P 1: Focus Group.txt - 1:53 [O sea, está bien que exista la..]
(206:213) (Super)
Codes: [FACTOR ORGANIZACION] [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD]
[INTERDISCIPLINARIEDAD ESPONTANEA] [NECESIDAD
INTERDISCIPLINARIEDAD] [VOLUNTAD REALIZACION]

O sea, está bien que exista la voluntad, porque ese es el primer
elemento necesario para generar el cambio. Pero si generamos siempre
la
discusión en la problemática y no lo concretamos va a ser un tema
irresoluto indefinidamente, y que no vamos a provocar al final cambio.
De
alguna forma la intención, las ganas se tienen que aprovechar. Que no
se
diluyan ni se pierdan en el tiempo. Y que no se transforme
posteriormente
en alguna reunión evaluativa que esto lo hablamos pero que no ha
pasado
nada

P 1: Focus Group.txt - 1:55 [Ahí en ese caso, sin necesidad..]
(229:232) (Super)
Codes: [INTERDISCIPLINARIEDAD ESPONTANEA] [REFLEXION
INTERDISCIPLINARIA]

Ahí en ese caso, sin necesidad de
que hiciéramos un trabajo coordinado, si hicimos interdisciplinarietàad
por el uso de las otras habilidad que han desarrollado en las otras
asignaturas.

Code: NECESIDAD INTERDISCIPLINARIEDAD {3-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:51 [Tal vez habría más y mejor apr..]
(200:202) (Super)
Codes: [MARCO CURRICULAR] [NECESIDAD INTERDISCIPLINARIEDAD]
[PARAMETROS
ESTABLECIDOS]

Tal vez
habría más y mejor aprendizaje que con solo el cumplimiento de las
obligaciones básicas.

P 1: Focus Group.txt - 1:52 [Yo pienso que con la pura buen..]
(203:203) (Super)

Codes: [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD] [INTERDISCIPLINARIEDAD
ESPONTANEA] [NECESIDAD INTERDISCIPLINARIEDAD] [REFLEXION
INTERDISCIPLINARIA] [VOLUNTAD REALIZACION]

Yo pienso que con la pura buena voluntad no basta

P 1: Focus Group.txt - 1:53 [O sea, está bien que exista la..]
(206:213) (Super)

Codes: [FACTOR ORGANIZACION] [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD]
[INTERDISCIPLINARIEDAD ESPONTANEA] [NECESIDAD
INTERDISCIPLINARIEDAD] [VOLUNTAD REALIZACION]

O sea, está bien que exista la voluntad, porque ese es el primer
elemento necesario para generar el cambio. Pero si generamos siempre
la
discusión en la problemática y no lo concretamos va a ser un tema
irresoluto indefinidamente, y que no vamos a provocar al final cambio.
De
alguna forma la intención, las ganas se tienen que aprovechar. Que no
se
diluyan ni se pierdan en el tiempo. Y que no se transforme
posteriormente
en alguna reunión evaluativa que esto lo hablamos pero que no ha
pasado
nada

Code: PERSEPCION INTERDISCIPLINARIEDAD {2-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:23 [Yo en lo personal, en el área ..] (90:92)
(Super)

Codes: [FACTOR PRIORIDADES] [PERSEPCION INTERDISCIPLINARIEDAD]

Yo en lo personal, en el área en donde me muevo, en el área más del
arte, el trabajo de conexión, comprendido como de apoyo, para el
desarrollo de estas disciplinas es de un nivel altísimo

P 1: Focus Group.txt - 1:25 [Yo siento que se puede hacer u..] (97:98)
(Super)

Codes: [PERSEPCION INTERDISCIPLINARIEDAD]

Yo siento que
se puede hacer un tremendo aporte.

Code: PROPUESTA INTERDISCIPLINARIEDAD {1-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:27 [Si queremos innovar debemos ca..]
(114:115) (Super)

Codes: [INNOVACION] [PROPUESTA INTERDISCIPLINARIEDAD] [REFLEXION
INTERDISCIPLINARIA]

Si queremos innovar debemos cambiar desde el fondo. Atrevernos a
crear cosas, atrevernos a buscar

Code: VOLUNTAD REALIZACION {6-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:20 [Las ganas de realizar esto est..] (78:79)
(Super)
Codes: [VOLUNTAD REALIZACION]

Las ganas de realizar esto
están

P 1: Focus Group.txt - 1:42 [Ahora bien, la pregunta es, ¿e..]
(167:168) (Super)
Codes: [VOLUNTAD REALIZACION]

Ahora bien, la pregunta es, ¿estarán todos los profesores dispuestos a
innovar de esta manera?

P 1: Focus Group.txt - 1:43 [A que por ejemplo el profesor ..]
(170:173) (Super)
Codes: [REFLEXION INTERDISCIPLINARIA] [VOLUNTAD REALIZACION]

A que por ejemplo el profesor de matemática aceptara que yo fuera a
su clase y espacio (sala o área) a enseñar números romanos a través
del
arte. Con mis estrategias. O estaría dispuesto a que yo le enseñara o
demostrara que yo en mi clase, también enseñe números romanos

P 1: Focus Group.txt - 1:50 [pienso que con la sola volunta..]
(199:200) (Super)
Codes: [VOLUNTAD REALIZACION]

pienso que con la sola voluntad se
puede hacer, lo que sería un aporte significativo al aprendizaje

P 1: Focus Group.txt - 1:52 [Yo pienso que con la pura buen..]
(203:203) (Super)
Codes: [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD] [INTERDISCIPLINARIEDAD
ESPONTANEA] [NECESIDAD INTERDISCIPLINARIEDAD] [REFLEXION
INTERDISCIPLINARIA] [VOLUNTAD REALIZACION]

Yo pienso que con la pura buena voluntad no basta

P 1: Focus Group.txt - 1:53 [O sea, está bien que exista la..]
(206:213) (Super)
Codes: [FACTOR ORGANIZACION] [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD]
[INTERDISCIPLINARIEDAD ESPONTANEA] [NECESIDAD
INTERDISCIPLINARIEDAD] [VOLUNTAD REALIZACION]

O sea, está bien que exista la voluntad, porque ese es el primer
elemento necesario para generar el cambio. Pero si generamos siempre
la
discusión en la problemática y no lo concretamos va a ser un tema

irresoluto indefinidamente, y que no vamos a provocar al final cambio.
De
alguna forma la intención, las ganas se tienen que aprovechar. Que no
se
diluyan ni se pierdan en el tiempo. Y que no se transforme
posteriormente
en alguna reunión evaluativa que esto lo hablamos pero que no ha
pasado
nada

HU: Instrumento N° 3

File: No file

Edited by: Super

Date/Time: 18/06/12 16:05:59

Codes-quotations list

Code-Filter: Code Family "ESTRATEGIA PEDAGOGIA" [3]

Code: CRITERIOS EVALUACIONES {1-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:34 [Y también porque solamente val..]
(130:132) (Super)

Codes: [CRITERIOS EVALUACIONES]

Y también porque solamente valorar a los estudiantes que tienen buen
rendimiento en el aprendizaje formal. Porque esos se entienden como
buenos alumnos

Code: FACTOR DIDACTICA {3-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:39 [Me gustaría poder preguntarnos..]
(151:152) (Super)

Codes: [FACTOR DIDACTICA]

Me gustaría poder preguntarnos ¿en qué estamos fallando? Ante eso como
profesional que soy busco la estrategia

P 1: Focus Group.txt - 1:56 [Se da porque existe intenciona..]
(234:236) (Super)

Codes: [FACTOR DIDACTICA] [POSIBILIDAD INTERDISCIPLINARIEDAD]
[REFLEXION
INTERDISCIPLINARIA]

Se da porque existe intencionalidad pedagógica para que se apliquen
habilidades de otras asignaturas en problemáticas donde las
estrategias
convencionales no sirven

P 1: Focus Group.txt - 1:57 [O sea cuando tienes un curso s..]
(236:239) (Super)

Codes: [FACTOR DIDACTICA] [REFLEXION INTERDISCIPLINARIA]

O sea cuando tienes un curso sumamente apegado
al juego, juegan. Y convierten los contenidos en material de juego y a
partir de eso construyen conocimiento o desarrolla aprendizaje. Tiene
que
ver con eso.

Code: FACTOR PERSONA {6-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:28 [enfocarnos en la persona, y lo..]
(116:117) (Super)

Codes: [FACTOR PERSONA]

enfocarnos en la persona, y
los seres humanos que somos

P 1: Focus Group.txt - 1:32 [¿Dónde queda la felicidad en e..]
(124:126) (Super)

Codes: [FACTOR PERSONA]

¿Dónde queda la
felicidad en el proceso? ¿Por qué no medir la felicidad dentro de la
sala, dentro del colegio?

P 1: Focus Group.txt - 1:33 [O sea, no puedo lograr aprendi..]
(126:129) (Super)
Codes: [FACTOR PERSONA]

O sea, no puedo lograr
aprendizaje significativo si a mis alumnos los estoy bombardeando.
Tratándolos como un computador al que yo le agrego más información,
como
si fueron un disco duro.

P 1: Focus Group.txt - 1:37 [Entonces el desarrollo de la p..]
(144:146) (Super)
Codes: [FACTOR PERSONA]

Entonces el desarrollo de la
persona, el crecimiento de la persona en cuanto a felicidad, a
propósito
de vida

P 1: Focus Group.txt - 1:45 [diferenciándonos con otros col..]
(182:184) (Super)
Codes: [FACTOR PERSONA]

diferenciándonos con otros colegios
nosotros aquí estamos con pastoral y nosotros contamos con las
posibilidades de lograr la felicidad de la persona

P 1: Focus Group.txt - 1:47 [Para que haya un aprendizaje s..]
(189:190) (Super)
Codes: [FACTOR PERSONA]

Para que haya un aprendizaje significativo hay que

llegar al fondo de la persona y la búsqueda de la felicidad personal

HU: Instrumento N° 3

File: No file

Edited by: Super

Date/Time: 18/06/12 16:08:40

Codes-quotations list

Code-Filter: Code Family "PARA LA INTERDISCIPLINARIEDAD" [3]

Code: FACTOR CONTEXTUALIZACION {1-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:40 [es la posibilidad de cambiar m..]
(158:165) (Super)

Codes: [FACTOR CONTEXTUALIZACION] [INNOVACION]

es la

posibilidad de cambiar mucho la estructura de clase. El hecho de que
por

ejemplo tus alumnos vayan a tu sala, da un sentido de pertenencia
distinto, en términos de que todo lo que hay en tu sala tiene relación
con lo que tú haces. Ellos vienen de invitados a este lugar y tienen
que

hacerse parte de este lugar y por lo tanto hay que estar metido en el
contexto, y en las reglas y en las características de este espacio,
que

es distinto cuando tú vas a la sala de un curso a hacer clases

Code: INNOVACION {3-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:27 [Si queremos innovar debemos ca..]
(114:115) (Super)

Codes: [INNOVACION] [PROPUESTA INTERDISCIPLINARIEDAD] [REFLEXION
INTERDISCIPLINARIA]

Si queremos innovar debemos cambiar desde el fondo. Atrevernors a
crear cosas, atrevernors a buscar

P 1: Focus Group.txt - 1:35 [Ahí es donde hay que buscar es..]
(137:137) (Super)
Codes: [INNOVACION]

Ahí es donde hay que buscar estrategias nuevas

P 1: Focus Group.txt - 1:40 [es la posibilidad de cambiar m..]
(158:165) (Super)
Codes: [FACTOR CONTEXTUALIZACION] [INNOVACION]

es la
posibilidad de cambiar mucho la estructura de clase. El hecho de que
por
ejemplo tus alumnos vayan a tu sala, da un sentido de pertenencia
distinto, en términos de que todo lo que hay en tu sala tiene relación
con lo que tú haces. Ellos vienen de invitados a este lugar y tienen
que
hacerse parte de este lugar y por lo tanto hay que estar metido en el
contexto, y en las reglas y en las características de este espacio,
que
es distinto cuando tú vas a la sala de un curso a hacer clases

Code: REFLEXION INTERDISCIPLINARIA {9-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:17 [En efecto todas las veces que ..] (70:74)
(Super)
Codes: [PRESENCIA INTERDISCIPLINARIEDAD] [REFLEXION
INTERDISCIPLINARIA]

En efecto todas las veces que hemos tenido la oportunidad de hablar al respecto a sido un tema recurrente el tener los espacios para discutir, para poder hacer intercambio de experiencias, para poder hacer incluso formación entre nosotros en base a aquellas especializaciones que cada uno vaya teniendo

P 1: Focus Group.txt - 1:24 [Todas estas disciplinas ya sea..] (92:95)
(Super)

Codes: [REFLEXION INTERDISCIPLINARIA]

Todas estas disciplinas ya sea musical, movimiento, o dibujo, facilita precisamente el aprendizaje de aquellos niños sobre todo que no les va muy bien en lo formal. En efecto, el aprendizaje concreto es significativo

P 1: Focus Group.txt - 1:27 [Si queremos innovar debemos ca..] (114:115) (Super)

Codes: [INNOVACION] [PROPUESTA INTERDISCIPLINARIEDAD] [REFLEXION INTERDISCIPLINARIA]

Si queremos innovar debemos cambiar desde el fondo. Atrevernoss a crear cosas, atrevernoss a buscar

P 1: Focus Group.txt - 1:38 [Claro, pero estamos en la expe..] (150:150) (Super)

Codes: [REFLEXION INTERDISCIPLINARIA]

Claro, pero estamos en la experiencia en donde nos cuestionamos eso

P 1: Focus Group.txt - 1:43 [A que por ejemplo el profesor ..] (170:173) (Super)

Codes: [REFLEXION INTERDISCIPLINARIA] [VOLUNTAD REALIZACION]

A que por ejemplo el profesor de matemática aceptara que yo fuera a su clase y espacio (sala o área) a enseñar números romanos a través del

arte. Con mis estrategias. O estaría dispuesto a que yo le enseñara o demostrara que yo en mi clase, también enseño números romanos

P 1: Focus Group.txt - 1:52 [Yo pienso que con la pura buen..]
(203:203) (Super)

Codes: [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD] [INTERDISCIPLINARIEDAD
ESPONTANEA] [NECESIDAD INTERDISCIPLINARIEDAD] [REFLEXION
INTERDISCIPLINARIA] [VOLUNTAD REALIZACION]

Yo pienso que con la pura buena voluntad no basta

P 1: Focus Group.txt - 1:55 [Ahí en ese caso, sin necesidad..]
(229:232) (Super)

Codes: [INTERDISCIPLINARIEDAD ESPONTANEA] [REFLEXION
INTERDISCIPLINARIA]

Ahí en ese caso, sin necesidad de que hiciéramos un trabajo coordinado, si hicimos interdisciplinarietàad por el uso de las otras habilidad que han desarrollado en las otras asignaturas.

P 1: Focus Group.txt - 1:56 [Se da porque existe intenciona..]
(234:236) (Super)

Codes: [FACTOR DIDACTICA] [POSIBILIDAD INTERDISCIPLINARIEDAD]
[REFLEXION
INTERDISCIPLINARIA]

Se da porque existe intencionalidad pedagógica para que se apliquen habilidades de otras asignaturas en problemáticas donde las estrategias convencionales no sirven

P 1: Focus Group.txt - 1:57 [O sea cuando tienes un curso s..]
(236:239) (Super)

Codes: [FACTOR DIDACTICA] [REFLEXION INTERDISCIPLINARIA]

O sea cuando tienes un curso sumamente apegado
al juego, juegan. Y convierten los contenidos en material de juego y a
partir de eso construyen conocimiento o desarrolla aprendizaje. Tiene
que
ver con eso.

HU: Instrumento N° 3

File: No file

Edited by: Super

Date/Time: 18/06/12 16:07:12

Codes-quotations list

Code-Filter: Code Family "INTERDISCIPLINARIEDAD Y ESCUELA" [8]

Code: FACTOR GESTION {1-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:19 [El cambio de la dirección nuev..] (77:78)
(Super)

Codes: [FACTOR GESTION]

El cambio de la dirección nueva ha recibido
esto y está en estudio en búsqueda de mejoras

Code: FACTOR ORGANIZACION {5-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:15 [Tenemos cuatro reuniones en el..] (59:62)
(Super)

Codes: [FACTOR ORGANIZACION] [FACTOR TIEMPO]

Tenemos cuatro reuniones en el mes, que en

total son cinco si tú piensas que hay una reunión consejo el día sábado,
de las cuales podrían dejarse una o dos para este trabajo, ya sea de un
departamento y en el otro hacer el trabajo de interconexión

P 1: Focus Group.txt - 1:13 [tenemos tiempos designado a re..] (48:51)
(Super)

Codes: [FACTOR ORGANIZACION] [FACTOR TIEMPO] [POSIBILIDAD
INTERDISCIPLINARIEDAD]

tenemos tiempos designado
a reuniones en los cuales perfectamente se podrían reestructurar y
readecuar para lograr cumplí por ejemplo este tema del trabajo
interdisciplinario

P 1: Focus Group.txt - 1:14 [Nosotros tenemos reuniones sem..] (51:58)
(Super)

Codes: [FACTOR ORGANIZACION] [FACTOR TIEMPO]

Nosotros tenemos reuniones semanales, tenemos además
consejo mensual una vez al mes en donde nos juntamos todos los
profesionales, por lo tanto yo pienso que hay un tema de
estructuración
de ese tiempo puntualmente. Estamos clarísimos que estamos copados en
términos de trabajo, en cuanto a evaluaciones y atención, que dentro
de
lo programático de nuestro trabajo no existen los espacios. Pero hay
otros tiempos, en los cuales yo esencialmente pienso que en estas
reuniones se podrían concentrarse en otra forma

P 1: Focus Group.txt - 1:16 [El problema es que estamos est..] (62:67)
(Super)

Codes: [FACTOR ORGANIZACION] [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD]

El problema

es que estamos estructurados, yo por lo menos desde que estoy acá en el colegio, estructurados desde esta forma, desde que comenzó la JEC y no se ha corrido, no si si llamarle el riesgo, o no se ha atrevido a innovar en términos de tratar esas otras horas que pudiéramos suplir lo que para todos nosotros es una queja continua.

P 1: Focus Group.txt - 1:53 [O sea, está bien que exista la..] (206:213) (Super)

Codes: [FACTOR ORGANIZACION] [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD] [INTERDISCIPLINARIEDAD ESPONTANEA] [NECESIDAD INTERDISCIPLINARIEDAD] [VOLUNTAD REALIZACION]

O sea, está bien que exista la voluntad, porque ese es el primer elemento necesario para generar el cambio. Pero si generamos siempre la discusión en la problemática y no lo concretamos va a ser un tema irresoluto indefinidamente, y que no vamos a provocar al final cambio. De alguna forma la intención, las ganas se tienen que aprovechar. Que no se diluyan ni se pierdan en el tiempo. Y que no se transforme posteriormente en alguna reunión evaluativa que esto lo hablamos pero que no ha pasado nada

Code: FACTOR TIEMPO {4-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:13 [tenemos tiempos designado a re..] (48:51) (Super)

Codes: [FACTOR ORGANIZACION] [FACTOR TIEMPO] [POSIBILIDAD INTERDISCIPLINARIEDAD]

tenemos tiempos designado
a reuniones en los cuales perfectamente se podrían reestructurar y
readecuar para lograr cumplí por ejemplo este tema del trabajo
interdisciplinario

P 1: Focus Group.txt - 1:14 [Nosotros tenemos reuniones sem..] (51:58)
(Super)

Codes: [FACTOR ORGANIZACION] [FACTOR TIEMPO]

Nosotros tenemos reuniones semanales, tenemos además
consejo mensual una vez al mes en donde nos juntamos todos los
profesionales, por lo tanto yo pienso que hay un tema de
estructuración
de ese tiempo puntualmente. Estamos clarísimos que estamos copados en
términos de trabajo, en cuanto a evaluaciones y atención, que dentro
de
lo programático de nuestro trabajo no existen los espacios. Pero hay
otros tiempos, en los cuales yo esencialmente pienso que en estas
reuniones se podrían concentrarse en otra forma

P 1: Focus Group.txt - 1:15 [Tenemos cuatro reuniones en el..] (59:62)
(Super)

Codes: [FACTOR ORGANIZACION] [FACTOR TIEMPO]

Tenemos cuatro reuniones en el mes, que en
total son cinco si tú piensas que hay una reunión consejo el día
sábado,
de las cuales podrían dejarse una o dos para este trabajo, ya sea de
un
departamento y en el otro hacer el trabajo de interconexión

P 1: Focus Group.txt - 1:21 [Tal como lo plantea la profeso..] (80:81)
(Super)

Codes: [FACTOR TIEMPO]

Tal como lo plantea la profesora hay un tema de optimización de usos de tiempo que es necesario que se dé para aquello

Code: FACTOR VALORES {1-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:46 [Los profesores acá no solament..]
(184:188) (Super)
Codes: [FACTOR VALORES]

Los profesores acá no solamente son profesores sino que también son pastores, y esto no solamente relacionado con la fe, sino también con el poder llegar a la persona a través de lo valórico, y en interesarse por conocer los problemas de los estudiantes

Code: IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD {9-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:2 [Lo que se ha hecho difícil de ..] (7:7)
(Super)
Codes: [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD]

Lo que se ha hecho difícil de concretar

P 1: Focus Group.txt - 1:6 [Pero de quinto básico hacia ar..] (11:16)
(Super)
Codes: [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD]

Pero de quinto básico hacia arriba se hace un poco más complejo. En medida tal vez por la cantidad de contenido, y la poca posibilidad, ya que no tenemos departamento, lo que ya genera el no tener un proyecto en común

en términos de logros y en términos de objetivos que pudiesen facilitar el trabajo interdisciplinario

P 1: Focus Group.txt - 1:8 [se nos daba la dificultad que ..] (29:30)
(Super)

Codes: [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD]

se nos daba la dificultad que no se nos daba la disponibilidad de tiempo para poder trabajar en conjunto

P 1: Focus Group.txt - 1:11 [Desde el punto de vista de la ..] (34:38)
(Super)

Codes: [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD]

Desde el punto de vista de la escuela formal lo que pienso es que fundamentalmente pasa por la segmentación en las disciplinas, la carga horaria que tenemos como docentes frente a aula, ese tipo de situaciones me parece que en definitiva tiene más que ver con que se haga o no se haga

P 1: Focus Group.txt - 1:16 [El problema es que estamos est..] (62:67)
(Super)

Codes: [FACTOR ORGANIZACION] [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD]

El problema es que estamos estructurados, yo por lo menos desde que estoy acá en el colegio, estructurados desde esta forma, desde que comenzó la JEC y no se ha corrido, no si si llamarle el riesgo, o no se ha atrevido a innovar en términos de tratar esas otras horas que pudiéramos suplir lo que para todos nosotros es una queja continua.

P 1: Focus Group.txt - 1:36 [Para mí tiene que ver con un t..]
(138:144) (Super)

Codes: [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD] [MARCO CURRICULAR]
[PARAMETROS ESTABLECIDOS]

Para mí tiene que ver con un tema de propósito en nuestra educación país, que en cuento a propósito se quedó pegado en un enfoque enciclopedista del siglo XIX. En ese enfoque lo que nos interesa es que los estudiantes aprendan ciertas materias, desde tal hora a tal hora tal materia, y punto. Entonces le hemos cambiado el nombre de asignatura, después entendida por sector, pero al final sigue esa lineación de cada tema y cada tema con su hora y punto

P 1: Focus Group.txt - 1:44 [En la mayoría de los colegios ..]
(179:182) (Super)

Codes: [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD] [MARCO CURRICULAR]
[PARAMETROS ESTABLECIDOS]

En la mayoría de los colegios no se da este tema de lo interdisciplinario, porque estamos cumpliendo con exigencias que son del gobierno o del estado, con instrumentos estandarizados como la nota, el SIMCE y los resultados

P 1: Focus Group.txt - 1:52 [Yo pienso que con la pura buen..]
(203:203) (Super)

Codes: [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD] [INTERDISCIPLINARIEDAD ESPONTANEA] [NECESIDAD INTERDISCIPLINARIEDAD] [REFLEXION INTERDISCIPLINARIA] [VOLUNTAD REALIZACION]

Yo pienso que con la pura buena voluntad no basta

P 1: Focus Group.txt - 1:53 [O sea, está bien que exista la..]
(206:213) (Super)

Codes: [FACTOR ORGANIZACION] [IMPOSIBILIDADES INTERDISCIPLINARIEDAD]
[INTERDISCIPLINARIEDAD ESPONTANEA] [NECESIDAD
INTERDISCIPLINARIEDAD] [VOLUNTAD REALIZACION]

O sea, está bien que exista la voluntad, porque ese es el primer
elemento necesario para generar el cambio. Pero si generamos siempre
la
discusión en la problemática y no lo concretamos va a ser un tema
irresoluto indefinidamente, y que no vamos a provocar al final cambio.
De
alguna forma la intención, las ganas se tienen que aprovechar. Que no
se
diluyan ni se pierdan en el tiempo. Y que no se transforme
posteriormente
en alguna reunión evaluativa que esto lo hablamos pero que no ha
pasado
nada

Code: POSIBILIDAD INTERDISCIPLINARIEDAD {4-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:10 [si los docentes tienen la volu..] (33:34)
(Super)

Codes: [POSIBILIDAD INTERDISCIPLINARIEDAD]

si los docentes tienen la voluntad, el
tiempo lo hacen, o sea se puede crear

P 1: Focus Group.txt - 1:13 [tenemos tiempos designado a re..] (48:51)
(Super)

Codes: [FACTOR ORGANIZACION] [FACTOR TIEMPO] [POSIBILIDAD
INTERDISCIPLINARIEDAD]

tenemos tiempos designado
a reuniones en los cuales perfectamente se podrían reestructurar y
readecuar para lograr cumplí por ejemplo este tema del trabajo
interdisciplinario

P 1: Focus Group.txt - 1:54 [En historia, una de las cosas ..]
(219:229) (Super)

Codes: [POSIBILIDAD INTERDISCIPLINARIEDAD] [PRESENCIA
INTERDISCIPLINARIEDAD] [TESTIMONIO
INTERDISCIPLINARIEDAD]

En historia, una de las cosas que
valoro y admiro de la gente del deporte es ese afán de superación y de
competencia leal. En historia en este momento, los muchachos de octavo
están aplicando la estrategia de competir. Hacen competencia entre
ellos
y tienen que apoyar al que está más débil porque saben que el que está
más débil los compañeros de otras filas los van a bombardear con
preguntas. Entonces tiene que respetar reglas que son reglas de
deporte,
de respeto de turno, de lealtad, de buena disposición, de compañerismo
y
hay una serie de situaciones que desde el deporte hemos ido ocupando y
que no podrían hacerse si no tuvieran esa base que han logrado en el
desarrollo de las otras asignaturas

P 1: Focus Group.txt - 1:56 [Se da porque existe intenciona..]
(234:236) (Super)

Codes: [FACTOR DIDACTICA] [POSIBILIDAD INTERDISCIPLINARIEDAD]
[REFLEXION
INTERDISCIPLINARIA]

Se da porque existe intencionalidad pedagógica para que se apliquen
habilidades de otras asignaturas en problemáticas donde las
estrategias
convencionales no sirven

Code: PRESENCIA INTERDISCIPLINARIEDAD {11-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:1 [está dentro de nuestro proyect...] (6:7)
(Super)

Codes: [PRESENCIA INTERDISCIPLINARIEDAD]

está dentro de nuestro proyecto educativo el lograr el trabajo
interdisciplinario

P 1: Focus Group.txt - 1:3 [Ha habido propuestas en distin...] (7:9)
(Super)

Codes: [PRESENCIA INTERDISCIPLINARIEDAD]

Ha habido
propuestas en distintos momentos para realizarlo, pero yo creo que hay
pequeñas áreas en donde esto se ha logrado

P 1: Focus Group.txt - 1:4 [Por ejemplo en el área de pre-...] (9:11)
(Super)

Codes: [PRESENCIA INTERDISCIPLINARIEDAD]

Por ejemplo en el área de
pre-básica se ve claramente el trabajo de la interdisciplinarietà
aquí
en el colegio

P 1: Focus Group.txt - 1:5 [Lo mismo en los niveles de ter...] (11:11)
(Super)

Codes: [PRESENCIA INTERDISCIPLINARIEDAD]

Lo mismo en los niveles de terceros y cuartos básico

P 1: Focus Group.txt - 1:7 [partiendo por el caso que vivi...] (25:29)
(Super)

Codes: [PRESENCIA INTERDISCIPLINARIEDAD]

partiendo por el caso que vivimos el año 2011 en conjunto con lenguaje en los octavos básicos, en que Historia, lenguaje, en algunos casos colaboro música, artes, estuvimos haciendo un trabajo de construcción de diario histórico, y a partir de ahí las asignaturas iban aportando

P 1: Focus Group.txt - 1:17 [En efecto todas las veces que ..] (70:74)
(Super)

Codes: [PRESENCIA INTERDISCIPLINARIEDAD] [REFLEXION INTERDISCIPLINARIA]

En efecto todas las veces que hemos tenido la oportunidad de hablar al respecto a sido un tema recurrente el tener los espacios para discutir, para poder hacer intercambio de experiencias, para poder hacer incluso formación entre nosotros en base a aquellas especializaciones que cada uno vaya teniendo

P 1: Focus Group.txt - 1:18 [Y se ha hecho en términos form..] (75:77)
(Super)

Codes: [PRESENCIA INTERDISCIPLINARIEDAD]

Y se ha hecho en términos formales, no solamente en conversación de pasillo. En consejos de profesores, e n consejo JEC, esos temas han sido presentados ante dirección

P 1: Focus Group.txt - 1:29 [Eso tal vez yo lo logro con mi..] (117:119) (Super)

Codes: [PRESENCIA INTERDISCIPLINARIEDAD] [TESTIMONIO INTERDISCIPLINARIEDAD]

Eso tal vez yo lo logro con mi asignatura,
que también yo la puedo relacionar con otras asignaturas, puedo
enseñarles ingles de forma fantástica gracias a la música

P 1: Focus Group.txt - 1:30 [Puedo enseñarles historia grac..]
(119:121) (Super)
Codes: [PRESENCIA INTERDISCIPLINARIEDAD] [TESTIMONIO
INTERDISCIPLINARIEDAD]

Puedo
enseñarles historia gracias a la música. Esa es la labor que cumplo
gracias a mi especialidad

P 1: Focus Group.txt - 1:31 [Tengo la suerte de hacer artes..]
(121:124) (Super)
Codes: [PRESENCIA INTERDISCIPLINARIEDAD] [TESTIMONIO
INTERDISCIPLINARIEDAD]

Tengo la suerte de hacer artes musicales que
es lo que me encanta entonces yo puedo jugar con eso. Irme a otros
estamentos a otras situaciones a otros contextos etc., y poder
provocar
creatividad

P 1: Focus Group.txt - 1:54 [En historia, una de las cosas ..]
(219:229) (Super)
Codes: [POSIBILIDAD INTERDISCIPLINARIEDAD] [PRESENCIA
INTERDISCIPLINARIEDAD] [TESTIMONIO
INTERDISCIPLINARIEDAD]

En historia, una de las cosas que
valoro y admiro de la gente del deporte es ese afán de superación y de
competencia leal. En historia en este momento, los muchachos de octavo
están aplicando la estrategia de competir. Hacen competencia entre
ellos
y tienen que apoyar al que está más débil porque saben que el que está

más débil los compañeros de otras filas los van a bombardear con preguntas. Entonces tiene que respetar reglas que son reglas de deporte, de respeto de turno, de lealtad, de buena disposición, de compañerismo y hay una serie de situaciones que desde el deporte hemos ido ocupando y que no podrían hacerse si no tuvieran esa base que han logrado en el desarrollo de las otras asignaturas

Code: TESTIMONIO INTERDISCIPLINARIEDAD {5-0}

P 1: Focus Group.txt - 1:29 [Eso tal vez yo lo logro con mi..]
(117:119) (Super)

Codes: [PRESENCIA INTERDISCIPLINARIEDAD] [TESTIMONIO
INTERDISCIPLINARIEDAD]

Eso tal vez yo lo logro con mi asignatura, que también yo la puedo relacionar con otras asignaturas, puedo enseñarles inglés de forma fantástica gracias a la música

P 1: Focus Group.txt - 1:30 [Puedo enseñarles historia grac..]
(119:121) (Super)

Codes: [PRESENCIA INTERDISCIPLINARIEDAD] [TESTIMONIO
INTERDISCIPLINARIEDAD]

Puedo enseñarles historia gracias a la música. Esa es la labor que cumplo gracias a mi especialidad

P 1: Focus Group.txt - 1:31 [Tengo la suerte de hacer artes..]
(121:124) (Super)

Codes: [PRESENCIA INTERDISCIPLINARIEDAD] [TESTIMONIO
INTERDISCIPLINARIEDAD]

Tengo la suerte de hacer artes musicales que

es lo que me encanta entonces yo puedo jugar con eso. Irme a otros estamentos a otras situaciones a otros contextos etc., y poder provocar creatividad

P 1: Focus Group.txt - 1:49 [Por ejemplo, en educación fisi..]
(191:195) (Super)

Codes: [INTERDISCIPLINARIEDAD ESPONTANEA] [TESTIMONIO
INTERDISCIPLINARIEDAD]

Por ejemplo, en educación física, en mi área, yo puedo enseñar, en la unidad folklore, enseñar también el tema de la expresión corporal, que se hace aparte en este colegio, los aspectos musicales, lo histórico y cultural con los bailes indígenas

P 1: Focus Group.txt - 1:54 [En historia, una de las cosas ..]
(219:229) (Super)

Codes: [POSIBILIDAD INTERDISCIPLINARIEDAD] [PRESENCIA
INTERDISCIPLINARIEDAD] [TESTIMONIO
INTERDISCIPLINARIEDAD]

En historia, una de las cosas que valoro y admiro de la gente del deporte es ese afán de superación y de competencia leal. En historia en este momento, los muchachos de octavo están aplicando la estrategia de competir. Hacen competencia entre ellos y tienen que apoyar al que está más débil porque saben que el que está más débil los compañeros de otras filas los van a bombardear con preguntas. Entonces tiene que respetar reglas que son reglas de deporte, de respeto de turno, de lealtad, de buena disposición, de compañerismo y hay una serie de situaciones que desde el deporte hemos ido ocupando y que no podrían hacerse si no tuvieran esa base que han logrado en el

desarrollo de las otras asignaturas

ANEXOS COPIAS DIRECTAS DE ORIGINALES
INTRUMENTOS DE DIAGNOSTICO

