

**PROPUESTA PARA SUPERAR LA FRAGMENTACIÓN DEL CONOCIMIENTO A
TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA Y EL PENSAMIENTO COMPLEJO**



CIELO CAROLINA MORA COBOS

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ENFASIS EN ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA
BOGOTÁ D.C. 2018**

**PROPUESTA PARA SUPERAR LA FRAGMENTACIÓN DEL CONOCIMIENTO A
TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA Y EL PENSAMIENTO COMPLEJO**



CIELO CAROLINA MORA COBOS

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

Director del proyecto:

NUMAR ALBERTO MUERIEL RESTREPO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ENFASIS EN ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

BOGOTÁ D.C. 2018

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO 1	11
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
Contexto general del problema.	11
El problema.....	15
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	20
Objetivo general.....	20
Objetivos específicos.....	20
JUSTIFICACIÓN	21
ANTECEDENTES	25
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	30
Unidad de análisis.....	33
Fases de la investigación.....	35
CAPITULO 2	40
MARCO TEORICO	40
SOBRE EL PENSAMIENTO COMPLEJO	40
El origen de la crisis.....	40
El paradigma de occidente: pensamiento reductor.....	43
El paradigma de la complejidad como respuesta al paradigma reductor: pensamiento complejo.....	46
ESTÉTICA Y EDUCACIÓN ESTÉTICA	48
Origen de la estética.....	48
Debatiendo el origen del conocimiento, empirismo y racionalismo.....	50
Sobre Kant y el juicio del gusto.....	51
La educación estética del hombre.....	52
LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	55
CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN	57
CAPITULO 3	58
PARTE 1	60
PREÁMBULO: SCHILLER Y MORIN	60

HACÍA UN RESTABLECIMIENTO DE LA COMPLEJIDAD DEL HOMBRE.....	60
IDEAS FUERZA DE SHILLER Y MORIN.....	64
Schiller y la belleza.....	64
Schiller y la importancia de conducir los impulsos	66
Morin y la reforma del pensamiento.....	68
Enseñar la condición humana en la escuela.....	70
DIÁLOGOS ENTRE FRIEDRICH SHILLER Y EDGAR MORIN	72
Crítica a la razón	72
Establecimiento del <i>estado ideal</i>	74
La condición humana.....	76
CONVERGENCIA DE LAS PROPUESTAS.....	79
Educar la naturaleza sensible y racional del hombre a través del juego	79
La estética como fuerza del pensamiento	81
El papel del pedagogo y el arte	85
PARTE 2	89
ESTADO ACTUAL DE LA CUESTION.....	89
El arte en ciclo 2.....	89
La fragmentación del conocimiento en ciclo 2	91
ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS	95
1. EL PAPEL DEL PEDAGOGO Y EL ARTE EN LA ESCUELA	95
a. Ambiente de aprendizaje	97
b. Sistematización y el diálogo entre pares.....	98
c. Planeaciones de clase.....	100
El arte como eje transversal que potencia los aprendizajes	101
2. EDUCAR LA NATURALEZA SENSIBLE Y RACIONAL A TRAVES DEL JUEGO EN LA ESCUELA.....	105
Importancia de educar la sensibilidad.....	106
Sensibilidad o racionalidad, estado de la educación estética en ciclo 2	108
Acciones para la planeación de una clase de orden estético	112
3. FAVORECIENDO LA ACTIUD FILOSÓFICA EN LA ESCUELA.....	118
CONCLUSIONES	123

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1: Caracterización de la unidad de análisis	34
Cuadro 2: Categorías	36
Cuadro 3: Relaciones entre la teoría y la práctica para generar estrategias pedagógicas pertinentes al contexto escolar.	38
Cuadro 4: Definición de conceptual de categorías.....	39
Cuadro 5: Cuadro resumen de estrategias planteadas por los profesores participantes en el grupo de discusión -sesión 1-	95
Cuadro 6: Estrategias el arte como eje transversal	103
Cuadro 7:	104
Cuadro 8: Análisis planeación de clase estética en relación con las categorías de pensamiento complejo.....	114
Cuadro 9: acciones imprescindibles en una planeación de clase estética que promueva evitar la fragmentación del conocimiento.	117
Cuadro 10:	121

ANEXOS

Anexo a. protocolo entrevista exploratoria.....	127
Anexo b. Diseño de encuesta.....	128
Anexo c. Matriz de análisis de acciones	129
Anexo d. Protocolo sesiones grupo de discusión.....	130
Anexo e. Documento de estudio	133
Anexo f. Matriz de análisis grupo de discusión	134

RESUMEN

La parcelación excesiva de asignaturas del currículo escolar ha generado una fragmentación de los conocimientos, así como un desplazamiento de la educación sensible a medida que avanzan los grados escolares en primaria. En esta investigación se presentan estrategias pedagógicas que surgen del diálogo entre las *Cartas Sobre la Educación Estética del hombre* de Friedrich Schiller (1990), en relación con la teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin, y los docentes del Colegio Distrital Ciudad de Villavicencio de ciclo 2 jornada tarde, en Bogotá Colombia. Para ello se realizó un análisis hermenéutico de la teoría de Schiller *Cartas Sobre la Educación Estética del hombre* (1990) y la *Teoría del pensamiento complejo* de Edgar Morin, aplicación de entrevista exploratoria, encuesta, revisión de relatorías de docentes y 3 sesiones de grupo de discusión.

Las estrategias pedagógicas que se presentan dialogan con elementos teórico de Schiller y Morin, así: el papel del arte y el pedagogo en la escuela, y educar la naturaleza sensible-racional a través del juego en la escuela, se tornan en elementos relevantes que pueden llegar a ser incorporados por los docentes en su quehacer cotidiano, contribuyendo a superar la fragmentación del conocimiento, del ser humano, y favoreciendo la actitud filosófica en la escuela.

Palabras claves: Educación estética, pensamiento complejo, estrategias pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación, “Propuesta para superar la fragmentación del conocimiento a través de la educación estética y el pensamiento complejo”, surgió por la necesidad de evitar promover la atomización de los conocimientos en la escuela, producto de la parcelación de las asignaturas en el currículo escolar. Si bien la ley 115 de 1994 en su artículo 23 exige a las instituciones educativas impartir de manera obligatoria un total de 9 asignaturas que abarcan el 80% de currículo escolar dejando 20% de autonomía institucional para las asignaturas restantes, esta parcelación excesiva de asignaturas en primaria termina por fragmentar el conocimiento, dejando además de lado la educación de la sensibilidad.

La educación sensible tiene gran relevancia en la educación preescolar, pero a medida que avanzan los grados de escolaridad se aprecia un desplazamiento en los objetivos educacionales (Saenz, 1997), ya para ciclo 2 -tercero, cuarto y quinto- de primaria se da mayor relevancia a la formación de saberes operacionales propio del pensamiento racional con miras a la presentación de pruebas estatales como la actual prueba SABER, que para el caso de primaria evalúa: lenguaje, matemáticas y ciencias.

Lo anterior tiene dos consecuencias importantes, primero, los niños de ciclo 2 del Colegio Ciudad de Villavicencio terminan viendo varias asignaturas que no tienen relación entre sí ni con ellos, la escuela termina por ser un espacio que se reduce a la trasmisión de conocimientos disciplinares que no promueve el desarrollo de un pensamiento de orden reflexivo. Segundo, los profesores terminan dando mayor relevancia a la formación de saberes racionales perdiendo de vista la complejidad misma del ser humano que están educando, dejando de lado de manera paulatina la educación sensible, pareciera que entre más años tiene el niño, menos necesidad hay de educar su ser sensible.

Ante esta problemática pensar en estrategias que sean oportunas al contexto escolar con miras a paliar la atomización de conocimientos promoviendo el cultivo de un pensamiento que no fragmente el conocimiento en estudiantes de ciclo 2 sin dejar de lado su educación sensible se torna relevante. Si bien no se puede obviar el artículo 23 de la ley general de educación, de la obligatoriedad de asignaturas, los docentes si pueden adquirir estrategias pedagógicas que les permitan dentro del marco institucional y de sus planteamientos de clases promover un pensamiento que evite la fragmentación y atomización del conocimiento, es decir: un pensamiento que relige y entrelace sin anular la dualidad ni la diferencia, reconociendo el todo respecto a las partes, y las partes respecto del todo, mostrando que se es parte de un sistema mayor, dejando el reduccionismo de las disciplinas y los campos académicos, promoviendo una actitud reflexiva en donde la crítica y la autocrítica sea primordial (Morin, 1997). Es decir, buscando promover en todas las clases una actitud filosófica en los estudiantes.

Así, la vía para cultivar en los niños de ciclo 2 jornada tarde del colegio Ciudad de Villavicencio una actitud filosófica, -entendiendo que la clase de filosofía no constituye una de las áreas obligatorias del currículo escolar para primaria-, surge desde la educación estética y el pensamiento complejo como puerta para el cultivo de un pensamiento que no fragmente el conocimiento, que reconozca la complejidad del ser humano, y que permita el examen crítico, al cuestionar la realidad y las apariencias, ya que el pensamiento complejo “utiliza una estrategia no reductiva ni totalizante, sino reflexiva, tiene una intención globalizadora de los fenómenos pero, a la vez, reconoce la especificidad de las partes” (Goicovic, 2015, pág. 26).

La puerta de entrada es entonces desde los postulados de Friedrich Schiller en su texto *Cartas Sobre la Educación Estética del Hombre* (1990), ya que la educación estética desde Schiller se entiende como aquella que forma de manera equilibrada la sensibilidad y racionalidad

del ser humano. La educación estética como bisagra que permite la articulación de dos superficies: racionalidad y sensibilidad, dando cabida a un pensamiento que no excluye, cuyo accionar es eminentemente reflexivo y que no pierda de vista al ser humano. Así, la pregunta que fundamenta esta investigación es: ¿Qué elementos de las cartas de la educación estética del hombre de Friedrich Schiller y del Pensamiento Complejo de Edgar Morin se pueden articular para generar estrategias pedagógicas que contribuyan a superar la fragmentación de conocimientos en los estudiantes de ciclo 2 jornada tarde del Colegio Ciudad de Villavicencio?

De cara a la resolución de esta pregunta de investigación primero, se realizó un análisis hermenéutico de las Cartas Sobre la Educación Estética del Hombre (1990) de Friedrich Schiller teniendo como foco el diálogo con la teoría del *pensamiento complejo* de Edgar Morin, proponiendo desde allí los siguientes elementos teóricos: educar la naturaleza sensible y racional del hombre a través del juego, el papel del pedagogo y el arte. Dichos elementos establecen un diálogo con las estrategias pedagógicas propuestas por los docentes.

Segundo, se buscó determinar si los docentes de ciclo 2 jornada tarde evitan la fragmentación del conocimiento escolar dentro de sus prácticas pedagógicas, ya que no se puede pretender proponer estrategias si no se parte primero del reconocimiento de lo que los profesores vienen haciendo, como versa el dicho popular: “*antes de que te cases, mira lo que haces*”. Para lo cual se realizó una entrevista exploratoria, una encuesta, revisión de relatorías institucionales de noviembre de 2017 a los docentes de ciclo 2 jornada tarde del Colegio Ciudad de Villavicencio.

Tercero, se construyeron estrategias pedagógicas con docentes de ciclo 2 participantes en las sesiones de grupo de discusión, buscando relacionar los elementos teóricos de Schiller y Morin con su quehacer docente así: el papel del arte y el pedagogo en la escuela, educar la

naturaleza sensible-racional a través del juego en la escuela, se tornan en elementos que pueden contribuir a superar la fragmentación del conocimiento, además de favorecer el cultivo de una actitud filosófica. Es de aclarar que para generar las estrategias pedagógicas con los docentes se puso especial relevancia en el accionar consciente y contextualizado que le permite al profesor la planificación deliberada de acciones para alcanzar propósitos educativos específicos (Romero, 2012). A continuación, se presenta al lector el desarrollo del documento en tres capítulos, así:

Capítulo 1, se desarrolla el problema de investigación primero a nivel macro del contexto educativo y después a nivel micro -lo que sucede concretamente el Colegio Ciudad de Villavicencio-. La justificación, en tanto la necesidad de buscar el cultivo de una actitud filosófica en primaria, ya que la primaria no contempla una asignatura específica para filosofía. Los antecedentes de investigación, en donde se presentan investigaciones que abordan a nivel educativo el pensamiento complejo de Edgar Morin, y por otra parte, se presenta una investigación que aborda los postulados educativos de las Cartas Sobre la Educación Estética del Hombre de Friedrich Schiller. Además, en este primer capítulo también se presenta la metodología de la investigación, con ello la ruta trazada para alcanzar los objetivos planteados.

Capítulo 2, se desarrolla el marco teórico de la investigación, se presenta en primer lugar, el paradigma del pensamiento complejo de Morin, en segundo lugar, un recorrido acerca del cómo surge la estética y la educación estética, y en tercer lugar lo que la investigación entiende por estrategia pedagógica.

Capítulo 3, este capítulo está dividido en dos partes, primera parte, presenta el análisis hermenéutico realizado a las Cartas sobre la educación estética del hombre en relación con el pensamiento complejo. Se presentan las ideas fuerza de cada uno de los autores, después se establecen relaciones entre las mismas, por último, se proponen elementos de orden teórico que

puedan llegar a dialogar con el contexto educativo: educar la naturaleza sensible y racional del hombre a través del juego, la estética como fuerza del pensamiento, el papel del arte y el pedagogo. En la segunda parte del capítulo 3, se presenta el resultado del análisis realizado a la entrevista exploratoria, a la encuesta abierta y a las relatorías de los docentes, estableciendo si los docentes evitan o no fragmentar el conocimiento en su quehacer pedagógico. Después, se presenta las estrategias pedagógicas resultantes de las sesiones del grupo de discusión en diálogo con elementos teóricos de Schiller y Morin: el papel del arte y el pedagogo en la escuela, y educar la naturaleza sensible-racional a través del juego en la escuela.

Por último, se presenta un apartado en donde se indica cómo se puede promover la actitud filosófica en la escuela desde los principios de Pensamiento Complejo de Edgar Morin, dichos principios fueron elegidos por los docentes participantes del grupo de discusión.

Finalmente, se ponen en consideración las conclusiones de la investigación, así como los anexos y la bibliografía utilizada.

CAPITULO 1

En el presente capítulo se aborda el problema de investigación, la justificación, antecedentes y metodología, estableciendo el marco general de la investigación y la ruta que se siguió para el desarrollo de esta.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Contexto general del problema.

Nos encontramos en crisis, la educación actualmente centra sus esfuerzos en lo que el Ministerio de Educación denomina educación para el trabajo y el desarrollo humano¹, este tipo de educación se enfoca en fortalecer competencias laborales, aspecto necesario para ejercer actividades productivas. En el mundo actual la promesa de tener a una vida digna se sustenta en la capacidad que tienen los sujetos de acceder al mercado laboral, si se accede al mercado laboral se devengará un sueldo, y con ello se tendrá capacidad económica para adquirir bienes y servicios, desde los más básicos hasta los más opulentos e innecesarios.

No se pretende decir que la educación para el trabajo y el desarrollo humano sea mala, lo que no está bien es que se deje de lado las humanidades, haciéndonos creer que el ser humano es valioso sólo en la medida en que renta y le es útil al mercado. El sistema educativo en la actualidad nos vende esta idea, al dar relevancia a algunos conocimientos abandonando otros en el proceso educativo, teniendo repercusiones sociales insondables, como pensar que se vive para

¹ En la pagina del Ministerio de Educación Nacional de Colombia definen desde el decreto 2020 de 2006 que la educación para el trabajo y desarrollo humano es: “el proceso educativo formativo, organizado y sistemático, mediante el cual las personas adquieren y desarrollan a lo largo de su vida competencias laborales, específicas o transversales, relacionadas con uno o varios campos ocupacionales referidos en la Clasificación Nacional de Ocupaciones, que le permiten ejercer una actividad productiva como empleado o emprendedor de forma individual o colectiva”. Tomado de <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-234968.html>

trabajar, relegando la existencia a la adquisición de elementos materiales, cosificando las relaciones humanas, -prima el estatus y las apariencias antes que el bienestar y el bien común-.

El bien común desde platón (Platón, 1998) es aquel que trasciende el bien individual. El bien común centra sus esfuerzos en edificar una comunidad justa y equitativa, siendo una empresa colectiva que quiere el bienestar general de la comunidad. La UNESCO en su texto: Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial? (2015), afirma que: “la noción de bien común va más allá del concepto instrumental de bien público, según el cual el bienestar humano está enmarcado por una teoría socioeconómica individualista” (UNESCO, 2015, pág. 85). Así se puede afirmar que, en la actualidad, la educación es vista como un negocio, en consecuencia, la educación en lugar de minimizar brechas y desigualdades sociales está generando el efecto opuesto. Se le dice a los niños y a las niñas que estudiar es la posibilidad de acceder a una mejor calidad de vida, sin embargo, desde el mismo momento en el que el niño accede al sistema educativo es parte de un sistema desigual, de ahí que quienes tienen mayores recursos económicos acceden a una mejor educación, 'educación privada'. Los otros niños quedan entonces a merced de lo que el sistema de educación pública les pueda ofrecer.

Esta crisis se profundiza además por la separación entre las ciencias histórico-hermenéuticas y las ciencias empírico-analíticas que terminan por fragmentar el conocimiento parcelándolo; el objeto y el sujeto como dos entes separados sin relación entre sí, generando una falsa dicotomía que aún no ha podido ser reconciliadas en el ámbito escolar. Las ciencias empírico-analíticas por ejemplo buscan: “describir teóricamente el mundo como totalidad en su orden legal, tal como es” (Habermas, 1973, pág. 63). Esto implica que el orden del mundo es capaz de explicarse a sí mismo, que el sujeto sólo debe observar los eventos de la naturaleza y a partir de allí predecir y controlar los sucesos desde su entendimiento buscando establecer leyes

universales.

Existe por tanto un único criterio de verdad. La verdad debe ser comprobable teóricamente a través del método científico, método que se origina a finales del siglo XVII con Rene Descarte y se establece en el XVIII y XIX. Nace entonces el paradigma epistemológico del positivismo, con el estandarte de la razón y el progreso, estandarte que al día de hoy tiene repercusiones directas en cómo se entiende y se ve el mundo, llegando a repercutir en las ciencias histórico-hermenéuticas, en tanto estas buscaron establecer ciertas máximas para la acción humana, es decir: predecir y controlar las acciones, de ahí la emergencia de la psicología, la sociología, la neurociencia, entre otras disciplinas.

La historia se convirtió en algún momento en objeto de las ciencias, sin embargo, la historia también estableció su propio método, por ejemplo “el conocimiento histórico no obstante no busca ni pretende tomar el fenómeno concreto como caso de una regla general (...) su idea es más bien comprender el fenómeno mismo en su concreción histórica y única” (Gadamer, 1993, pág. 11).

Esta ruptura y dicotomía entre las diferentes disciplinas académicas y su búsqueda de la verdad termina por reflejarse en espacios como la escuela. Los saberes están atomizados y muestra de que la escuela es un espacio de transmisión de conocimientos disciplinares sin relación entre sí, es la actual preocupación de los sistemas educativos frente a pruebas estandarizadas globales como la prueba PISA², estas pruebas miden las aptitudes de los niños y niñas frente al desarrollo del pensamiento científico, eso fue lo que las pruebas PISA del año 2015 buscaron

² PISA traduce programa para la evaluación internacional de alumnos “PISA ayuda a identificar las características de los sistemas educativos de mayor rendimiento”
Tomado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

medir. Los resultados de estas pruebas estandarizadas influyen de manera directa en la educación del país, porque estas establecen los parámetros de lo que se debe enseñar.

Igualmente, las pruebas SABER que son las pruebas estandarizadas que el Ministerio de Educación Nacional implementa en Colombia evalúan competencias de asignaturas básicas como: español, matemáticas, ciencias naturales, para el caso de primaria. Estas pruebas miden las competencias 'básicas' que debe tener cada uno de los estudiantes en las diferentes asignaturas, pero no hacen distinciones a la hora de evaluar, es decir: un niño que creció en la ruralidad debe saber lo mismo que uno que creció en la ciudad, o un joven de bajos recursos económicos, que vive en la periferia, en zonas marginales, debe saber lo mismo que un chico de estrato socioeconómico alto, que ha tenido la oportunidad de viajar por el país o a otros países.

Estas pruebas pueden llegar a ser muy desiguales al desconocer la realidad particular de los distintos contextos escolares, pese a ello los colegios deben subir en dichos puntajes si quieren que el Ministerio de Educación destine mayores recursos económicos a sus instituciones educativas. Esto implica que los sistemas educativos no centran su interés en la educación como un bien común sino como una empresa que debe dar resultados, en concordancia con modelos socioeconómicos propuestos por el Banco Mundial, a través de organismos internacionales como la OCDE. Mediante este tipo de pruebas estandarizadas se asiste a una transnacionalización de la educación que busca fijar criterios educativos al servicio del modelo hegemónico capitalista neoliberal (Mejía, 2006).

La consecuencia alarmante de este tipo de educación fragmentada y bancaria es que se olvida por completo la formación del ser humano. Recuperar la complejidad de la condición humana en los contextos escolares es apremiante, y la vía que aquí se presenta para recuperar esta condición es a través de la educación estética y el pensamiento complejo, a partir de reflexiones

que parten de la tradición filosófica práctica, porque solo al reconocer la naturaleza que le es propia al ser humano se podría evitar continuar con la fragmentación de este y sus conocimientos.

El problema

Las políticas educativas de orden macro inciden de manera estructural en lo que sucede en el orden micro, ejemplo de ello es lo que sucede en el Colegio Ciudad de Villavicencio, específicamente en primaria. Allí los niños de ciclo³ cero -educación inicial- y ciclo uno, - primero y segundo grado-, reciben una educación por dimensiones: la dimensión comunicativa, la dimensión socio-afectiva, la dimensión físico-creativa, y la dimensión cognitiva, este trabajo por dimensiones ayuda a los maestros de dichos ciclos a buscar la integración de distintas áreas del conocimiento a través de sus planeaciones de clase, así como reconocer las dimensiones de niño buscando el desarrollo pleno de cada una de estas. El resultado es que los niños ven cuatro asignaturas que buscan relacionarse entre ellas, o que procuran tener relación entre ellas y sus dimensiones.

Cuando los estudiantes de ciclo uno pasan a ciclo dos, -tercero, cuarto y quinto de primaria-, la educación por dimensiones pasa a un segundo plano, estas siguen presentes en cada asignatura que el niño debe ver, pero no es percibida como el eje transversal que aglutina todos los conocimientos, toma mayor relevancia las asignaturas obligatorias de la ley 115 de 1994.

Artículo 23. Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderá un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes:

1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y d

³ Ciclo cero hace referencia a la educación inicial, y ciclo uno hace referencia a los grados primero y segundo de y ciclo dos se refiere a tercero, cuarto y quinto de primaria.

emocracia. 3. Educación artística y Cultural. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática... (Mineducación, 2015)

En consecuencia, los niños de tercero, cuarto y quinto grado ven un total de 11 asignaturas con muy poca relación entre sí: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, ética, religión, artes, inglés, educación física, informática y proyecto. Los niños que pasan a tercer grado en el Colegio Ciudad de Villavicencio ven un total de 11 asignaturas, manejando en casi todos los casos un cuaderno diferente por cada una de ellas, vulnerando y atropellando completamente el proceso de aprendizaje de estos. Lo anterior permite explicar lo que propone Javier Saenz (1997) frente a los procesos pedagógicos que se van perdiendo en la primaria.

Los procesos sensibles e imaginativos son tolerados en los primeros años de primaria, ya que la psicología ha convencido a los pedagogos que la infancia es un periodo amoral en el cual predomina los sentimientos y por lo tanto es necesario postergar los objetivos de socialización y racionalización. Pero en el momento de considerar que el alumno ya puede empezar a acceder a un pensamiento operacional, la balanza se inclina progresivamente a los esfuerzos –estos sí considerados serios y metódicos- de desarrollar unilateral el pensamiento. Este movimiento pendular nunca retorna. (Saenz, 1997, pág. 122)

Lo que aquí se presenta es entonces una problemática escolar a nivel nacional que termina por incidir en el currículo escolar, la educación como está planteada actualmente privilegia el pensamiento racional, lógico y formal, es decir el pensamiento propio de las ciencias modernas de mano de la técnica. En consecuencia, otras formas de pensar; la imaginación, el sentimiento y la intuición quedan relegadas y marginadas, expulsadas de los espacios formales de educación a medida que el niño avanza en los grados de escolaridad.

Javier Sáenz (1997) explica que en los años treinta y cuarenta en Colombia la educación que se centrará en el sentimiento y la expresión era considerada amoral, así mismo, se pensaba y se sigue pensado en la actualidad, que este tipo de educación no es a fin con el progreso económico, yendo en contra del orden social, promoviendo la ociosidad. “Se pensaba que el

sentimiento y la imaginación, -consideradas características femeninas- desviaban el carácter, se desperdiciaba energías necesarias para el trabajo productivo” (Saenz, 1997, pág. 120).

¿Por qué seguimos educando desde la parcelación del conocimiento y la fragmentación del ser?, pese a la ruptura evidente y falta de coherencia estructural entre pasar de un currículo por dimensiones a otro por asignaturas y dimensiones. El Colegio Ciudad de Villavicencio no ha podido reconciliar lo que la ley general de educación solicita versus lo que realmente necesitan los estudiantes y profesores, de cara a una educación que no sea fragmentada, que, si sea pertinente, una educación que no piense únicamente en producir sujetos útiles al mercado, sino que busque la formación del ser humano, el desarrollo de su pensamiento y su felicidad.

Pero este fenómeno de desvalorización de la imaginación y el sentimiento no es solo nacional, hace parte de la fragmentación del sujeto, característica del mundo moderno; “fenómeno que ha producido una escisión entre la función de pensamiento y la de sentimiento, así como entre la función intuitiva y la sensitiva; y en la cual la educación escolarizada ha cumplido -y sigue cumpliendo- un papel central y a nuestro juicio, patológico”. (Saenz, 1997, pág. 121)

Morin a propósito del paradigma disyuntivo reductor que termina por fragmentar los saberes y al sujeto propone el pensamiento complejo:

El enfoque del pensamiento complejo parte de la idea de que cualquier elemento del mundo no es un objeto aislado, sino que forma parte de un sistema mayor que lo contiene, por lo que se encuentra en constante interacción con otros elementos del sistema, así como con el sistema completo. Desde este enfoque las sociedades, los individuos, incluso el universo se consideran sistemas complejos, sujetos a múltiples relaciones entre sus componentes y con otros sistemas. (Chavez, 2010, pág. 70)

Si la razón instrumental ha sido la que ha llevado hasta el momento el estandarte de un aparente progreso, progreso que ha derivado en una instrumentalización del hombre para con el

hombre, en donde: “Se intenta llenar el vacío espiritual con la inteligencia instrumental. Y la pobreza material con el acceso a la profesionalización. Pero la profesionalización no desarrolla nuestras potencialidades como seres con cuerpo-espíritu, sino nos disciplina para la producción y consumo” (Pardo, 2007). Ante la evidencia de una razón que ha sido instrumentalizada, es preciso virar y poner énfasis en educar el sentimiento sin abandonar la razón, dando prelación a ambos elementos por igual, como lo expone Javier Sáenz (1997): “no se trata de renunciar al pensamiento y la razón en pedagogía, sino de debilitar su dominio sobre la psiquis para que otras dimensiones de lo humano puedan expresarse” (pág. 124).

Las áreas humanísticas tienen mucho que decir al respecto, por ejemplo: la educación estética tiene mucho que aportar a la escuela, se puede trazar una ruta desde allí, ruta que busque un nuevo horizonte de sentido en pro de religar en lugar de fragmentar al ser, reconociendo su multiplicidad, una ruta que posibilite un pensamiento que no fragmente el conocimiento, un pensamiento que permita el desarrollo de un pensar reflexivo, un pensamiento que permita el cultivo de una actitud filosófica, un pensamiento que última sea complejo.

Los postulados que propone Friedrich Schiller en las Cartas sobre la educación estética del hombre (1990) toman gran relevancia, ya que el autor le da a la estética una función formativa, con miras al ennoblecimiento del hombre, reconociendo su naturaleza sensible y racional, y la necesidad de formar por igual a ambas, buscando que el ser humano alcance un estado de racionalidad estético, estado que puede llegar a equipararse en algunos aspectos con los postulados del pensamiento complejo que propone Edgar Morin.

Abordar el problema del pensamiento no es tarea fácil, ya que este no se puede medir ni cuantificar, y esto es precisamente lo que busca los modelos educativos actuales, por el contrario: “pensar es un gesto que se proyecta, no como una sumatoria de la teoría y de la práctica, sino

como una actitud hacia el mundo y una forma de proceder en el discurso” (Boom, 1991, pág. 17). Lo que se quiere proponer aquí es una posible ruta desde la educación estética, y el pensamiento complejo, que permitan que los profesores del Colegio Ciudad de Villavicencio en ciclo 2 jornada tarde evitar la fragmentación del conocimiento y el reconocimiento del estudiante como ser complejo, promoviendo desde allí el cultivo de una actitud filosófica en todas las asignaturas del currículo escolar. Y así, romper con el paradigma reductor y cosificador, buscando retornar al ser y sus múltiples posibilidades, “su finalidad sería posibilitar la integración de contenidos conscientes e inconscientes de la psiquis. Se trataría de romper la separación entre consciente e inconsciente” (Saenz, 1997, pág. 126). Con ello establecer diálogos entre razón y sentimiento.

Se quiere evitar seguir promoviendo y favoreciendo únicamente el pensamiento racional en la primaria del Colegio Ciudad de Villavicencio, de manera particular en ciclo 2 jornada tarde, ciclo en donde se evidencia de manera concreta esta ruptura. La educación estética es vista como una bisagra que permite la articulación de múltiples superficies, por tanto, la pregunta que se plantea está investigación es: ¿Qué elementos de las Cartas de la Educación Estética del Hombre de Friedrich Schiller y del Pensamiento Complejo de Edgar Morin se pueden articular para generar estrategias pedagógicas que contribuyan a superar la fragmentación de conocimientos en los estudiantes de ciclo 2 JT del Colegio Ciudad de Villavicencio?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Determinar que elementos de las Cartas de la Educación Estética del Hombre de Friedrich Schiller y del Pensamiento Complejo de Edgar Morin se pueden articular para generar estrategias pedagógicas que contribuyan a superar la fragmentación de conocimientos en los estudiantes de ciclo 2 JT del Colegio Ciudad de Villavicencio.

Objetivos específicos

- Determinar las relaciones entre *la educación estética del hombre* de Friedrich Schiller y el *pensamiento complejo* de Edgar Morin.
- Determinar si los docentes de ciclo dos JT evitan la fragmentación del conocimiento escolar
- Construir estrategias pedagógicas con los docentes de ciclo dos articulando elementos teóricos de la educación estética y los postulados del pensamiento complejo que contribuyan a superar la fragmentación del conocimiento.

JUSTIFICACIÓN

Frente a la importancia de la enseñanza de la filosofía en espacios escolares primero, es de resaltar la filosofía como senda que permite abrirnos a la pregunta y el cuestionamiento constante desde una actitud de admiración permanente. En consecuencia, la interrogación permite el pensar problemas, no en dar soluciones necesariamente a los mismos, la esencia misma de la filosófica está en la pregunta, en el camino mismo, no en la meta.

De lo anterior se sucede lo segundo, la enseñanza de la filosofía en la escuela no debería centrarse entonces en una suerte de trasmisión de conocimientos de orden histórico frente a la tradición filosófica, sino en el cultivo de una actitud filosófica. Si bien dentro de la enseñanza de la filosofía existen temáticas curriculares que deben ser abordadas en los cursos de filosofía a nivel escolar, dichas temáticas deben plantearse como excusas que permita abordar problemas esenciales de la filosofía, con el fin de proyectarlos para el cultivo del pensamiento filosófico en los estudiantes.

En consecuencia, no se puede suponer que la escuela formará filósofos, de la misma manera que no forma matemáticos o artistas. La escuela está abocada al cultivo del pensamiento y la enseñanza de la filosofía deberá buscar el desarrollo del pensamiento de orden reflexivo, esto implica un tipo de pensamiento que ordene de manera secuencial y lógica las ideas, dando lugar a generar conclusiones temporales, estas siempre debatibles y modificables, desde la crítica y la autocrítica.

En la escuela hace falta la creación de espacios para el diálogo y el crecimiento en comunidad, que tenga en cuenta al individuo y su subjetividad, por el contrario, un espíritu de competitividad e individualismo se cultiva en los estudiantes, de trasmisión y repetición que no deja espacio para la reflexión y el pensar propio. Los niños quedan atrapados en una lógica

individualista, que es exacerbada por la misma estructura en la que está concebido el currículo escolar al parcelar de manera excesiva las asignaturas.

Teniendo en cuenta lo que dice Rafael Pardo: “filosofía y educación no son dos cosas distintas. Educar e instruir son actos filosóficos. A su manera, cualquier educador es un filósofo si enseña a plantear problemas, a plantear la duda allí donde muchos hombres creen encontrar algo cierto” (Pardo, 2007, pág. 45). La actitud filosófica no es por tanto una actitud exclusiva de los filósofos, sino también de aquellos maestros que ven que el camino de la educación debe plantear más dudas e incertidumbres que certezas. Lo más formativo es ayudar al otro a pensar por sí mismo, evitando continuar con la fragmentación del conocimiento y de la persona.

Pero, cómo generar el desarrollo de un pensamiento que reconozca al individuo, también al otro, que evite fragmentar los saberes, y donde prime la crítica, pero también la autocrítica, si en Colombia los estudiantes solo ven filosofía hasta que llegan a grado decimo y once. Colombia no tiene una política educativa frente a la enseñanza de la filosofía en primaria, el documento de Orientaciones Pedagógicas del MEN de la Enseñanza de la Filosofía (2010) no contempla nada al respecto.

La filosofía no es un área del currículo escolar obligatoria en primaria, de hecho, esta asignatura se ve hasta grado decimo y once. Generar aperturas sobre la importancia de la enseñanza de la filosofía debe trascender incluso a la enseñanza de contenidos curriculares inmersos en ella. Los estudiantes ya ven demasiados contenidos temáticos y asignaturas que poco o nada ayudan a su vida cotidiana, ni a ellos mismos.

Martin Heidegger en su texto ¿Qué es eso de la filosofía? Plantea que: la filosofía es: “un camino sobre el cual estamos en camino” (Heidegger M. , 1985, pág. 2). El camino que plantea

Heidegger es un camino por la pregunta que nos permite cuestionarnos. “La facultad de interrogarse filosóficamente rebasa el nivel de la mera curiosidad, pues la pregunta es la expresión característica del filosofar” (MEN, 2010, pág. 40). Solo la incertidumbre es la que permite la interrogación constante, y los maestros están llamados a que los estudiantes se cuestionen, pero para que los mismo busquen cuestionarse, se debe primero lograr conmoverlos, como bien como lo señala Heidegger (1985), la filosofía atañe a nuestra esencia, por tanto, nos debe afectar en lo más íntimo de nuestro ser, de ahí se entenderá que para filosofar debemos vernos afectados, conmovidos, por ello la filosofía no solo puede ser un asunto de administración de la ratio.

Lo estético surge en respuesta a la pretensión del buscar el reconocimiento del ser en la escuela como una un sistema complejo, buscando dejar de lado la cosificación a la cual se ven reducidos en muchas ocasiones los estudiantes, y de la necesidad de llegar a conmoverlo. Como dirá Javier Saenz Obregón (1997), las pedagogías dominantes han dejado por fuera de la escuela los lenguajes no racionales, al sentimiento y a la imaginación, al estar enmarcadas en las ciencias de la razón. Estas ciencias de la razón impiden la apertura a un conocimiento propio, por ende, también del conocimiento de los otros, y un acceso al propio pensamiento.

Bajo esta óptica, el camino a la apertura del pensamiento no puede ser otra que estética. No se puede continuar cultivando un pensamiento fragmentado, dividido. Debe abogarse por un pensamiento en donde el sujeto pueda apropiarse del mundo, interactuando con el, sabiéndose pura posibilidad, porque “la imagen del mundo, comprendido esencialmente, no significa por lo tanto una imagen del mundo, sino concebir el mundo como imagen” (Heidegger M. , 1938, pág. 5).

Por lo anterior, se debe buscar que los individuos puedan efectuar transformaciones sobre sí

mismos.

En el esfuerzo por convertir al alumno de un conocimiento subjetivo y cargado de sentimiento e intuiciones a un conocimiento objetivo, afectivamente neutral e impersonal; necesario, claro está para el progreso científico y tecnológico; se pierde algo que en la mayoría de los casos nunca se recupera (...), se pierde un sentido un sentir: se pierde la posibilidad de fusionar el sentir y el pensar. (Sáenz, 1997, pág. 121-122)

En consecuencia, la investigación busca fusionar el sentir y el pensar, y para ello el docente es vertebral a la hora de plantearse una educación que no esté necesariamente atrincherada en los estándares de calidad, ni en la parcelación del conocimiento, sino una educación que vaya más allá, que trascienda el orden curricular, un docente que busque cuestionar al estudiante, que lo conmueva, que lo impulse a pensar, un docente que desde la educación estética y el pensamiento complejo termine promoviendo en sus clases una actitud filosófica en sus estudiantes.

ANTECEDENTES

En primer lugar, se presenta el artículo de Javier Sáenz Obregón, Hacia una pedagogía de la subjetivación (1997), por considerarse insumo teórico importante, en tanto denuncia que la escuela formal en Colombia le ha dado mayor relevancia a pedagogías de la racionalización, descuidando la educación de los lenguajes no racionales, lenguajes que fomenten el sentimiento, la imaginación y la intuición. Sáenz (1997) presenta la necesidad de generar un movimiento compensatorio que permita el cultivo tanto del consciente como del inconsciente, a través de lo que propone el psicólogo Suizo Carl Gustav Jung.

Javier Sáenz (1997) desde los planteamientos de Jung explica que: Hay dos funciones que operan de manera independiente en el ser humano, razón y sentimiento; la función de la razón opera desde la verdad, la racionalidad y la obligación moral, se da través de un pensamiento que es dirigido; por otra parte, la función del sentimiento opera desde el símbolo, la metáfora y la creación de sí, se da a través de un pensamiento no dirigido. Esto implica que la pedagogía debería propender porque se de una integración de estas funciones, para alcanzar una función trascendente, permitiendo la integración y desarrollo del pensamiento consciente e inconsciente (1997). La investigación que aquí se realiza busca al igual que Saenz (1997), generar estrategias pedagógicas que permitan educar la sensibilidad y racionalidad por igual, pero la vía que aquí se propone es desde los postulados de Friedrich Schiller en sus Cartas sobre la Educación Estética del hombre (1990).

En segundo lugar, la tesis de Gonzalo Martínez titulada “Las Cartas sobre la educación estética del hombre. J.C.F Schiller, una aproximación” (2015), desarrollada en la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Facultad de Filosofía y Letras para optar al título de

Licenciado en pedagogía. Esta tesis es relevante porque el autor reconoce en su investigación que existe un vacío en el análisis pedagógico de los postulados de Schiller, así:

Incluso en el ámbito de la propia Universidad Nacional Autónoma de México, con mis búsquedas en los catálogos de tesis de esta institución, sólo ha habido el alarmante número de tres trabajos sobre Schiller! Dos de ellos desde el campo de las letras y el último desde la filosofía. Ninguno trata propiamente el tema de la educación estética; ninguno estudia las Cartas; ninguno es pedagógico". (Martínez, 2015, pág. 3)

De esta manera se puede comprender porque a la fecha encontrar investigaciones de tesis sobre los postulados pedagógicos de Schiller en sus Cartas, no es tarea sencilla. Se encuentra muy poca información relevante disponible frente a este tema. Ante este panorama, la investigación que aquí se presenta, hace en la medida de lo posible, una contribución al análisis de Schiller y sus postulados pedagógicos al igual que Gonzalo Martínez (2015), pero en diálogo con los postulados de Edgar Morin y el pensamiento complejo.

La investigación realizada por Gonzalo Martínez (2015), este en primer lugar, hace un análisis del contexto histórico en el cual Friedrich Schiller escribe las Cartas, después realiza un análisis de las cartas, análisis que le permiten hacer una reflexión e interpretación crítica sobre la estética y la propuesta educativa de Schiller, por último Gonzalo Martínez expresa su postura de cara a los postulados educativos de Schiller en las Cartas, haciendo claridad en que Schiller es un autor que admite múltiples interpretaciones.

En tercer lugar, los antecedentes que se presentan a continuación se enmarcan en investigaciones que buscan potenciar el pensamiento complejo en estudiantes universitario y de colegio. Para ello los investigadores generan propuestas pedagógicas de cara a evitar la simplificación de los saberes reconociendo la necesidad de establecer diálogos entre las disciplinas académicas, buscando evitar la fragmentación del conocimiento. Las investigaciones encontradas son referentes necesarios en tanto permiten comprender que se ha hecho y el cómo se

ha hecho, de cara al abordaje metodológico de esta investigación en particular.

La investigación realizada por Georgina Vivanco (2009) que le dio el título de Magister en Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales en Santiago de Chile, abordó el tema de: Experiencia de aprendizaje transmediado: Una aproximación a la acción pedagógica desde la perspectiva de la complejidad y el desarrollo del pensamiento. En esta investigación la autora establece diálogos con fundamentos del pensamiento complejo de Edgar Morin, permitiendo la integración del conocimiento, teniendo presente la concepción transdisciplinar desde Basarab Nicolescu, y la teoría de modificabilidad cognitiva desde Reuven Feuerstein.

La autora parte de que todos los sujetos tienen latente la facultad de la modificabilidad cognitiva pueden acceder a un pensamiento complejo. “El propósito de este trabajo es esbozar una propuesta de acción pedagógica compleja que favorezca el desarrollo de todos los actores involucrados en una interacción de aprendizaje. Se propone la transmediación como proceso que favorece la vivencia de Experiencias de Aprendizajes Transmediados cuyo foco es la modificabilidad de todos los actores que intervienen en contextos de aprendizajes” (Vivanco, 2009, pág. 4).

Para desarrollar la investigación la autora se remite a las categorías de pensamiento complejo de Morin, específicamente al tercero incluido reconociendo diálogos y contradicciones, pero al mismo tiempo la búsqueda de religar los saberes, para desde allí proponer acciones pedagógicas complejas en pro del desarrollo y aprendizaje de los sujetos. La investigación es de corte cualitativo bibliográfico.

Otra investigación es la realizada por Myriam Hernández, Diana Nieto y José Velosa (2014), con la cual optaron al título de Magister en Educación de la Universidad Militar Nueva

Granada en Bogotá Colombia, su investigación titulada: La transversalidad y el pensamiento complejo en la I.E.D. Zipacón. Una propuesta pedagógica para su implementación. La investigación elaboro una propuesta pedagógica para la implementación de la transversalidad teniendo como marco el pensamiento complejo, para ello se valieron de las vivencias y narrativas de los actores de la comunidad educativa: 13 docentes y 12 representantes estudiantiles de educación básica, secundaria y media, así como el análisis de documentos institucionales y planteamiento de ABP (aprendizaje basado en problemas). El estudio reconoce que el plantel educativo tiene una comprensión inadecuada del ejercicio de la transversalidad y esto hace que se generen prácticas educativas que fragmentan, de ahí la dificultad de generar “prácticas educativas más integradas e interdisciplinarias que den cuenta de una complejización del pensamiento, la realidad y el ser” (Hernandez, Nieto, & Velosa, 2014, pág. 5).

La investigación tuvo como principio la dialógica y principios de metodología investigación acción IA.

Los resultados de esta investigación permitieron caracterizar el estado actual de la transversalidad y los proyectos transversales en el plantel y dilucidar los elementos, procedimientos y estrategias pertinentes para el diseño de una propuesta pedagógica posibilitadora de la transversalidad y el pensamiento complejo. (Hernandez, Nieto, & Velosa, 2014, pág. 5)

Por otra parte, la investigación realizada por la docente Giselle Goicovic Madriaza (2015) de la Universidad Tecnológica Metropolitana del estado de Chile derivó en la publicación del texto: Estrategias para el desarrollo de pensamiento complejo. Basadas en el proceso creativo de Leonardo Davinci, dirigida a estudiantes de pregrado. Tuvo por objetivo generar una propuesta pedagógica que desarrolle el pensamiento complejo de estudiantes de formación universitaria basada en el proceso creativo observado en los códices de Leonardo Da Vinci. Esta investigación es cualitativa con diseño de corte hermenéutico documental. Se realizó un “análisis del proceso

creativo desde la visión epistemológica de la complejidad, identificando los componentes y sus interconexiones; para llegar a definir estrategias pedagógicas, que permitan al docente atender estas interrelaciones, y favorecer los procesos de vinculación y contextualización del conocimiento” (Goicovic, 2015)

Para el Análisis recurrió a las categorías del pensamiento complejo que propone Morin, pero también a categorías de orden deductivo. Dentro de los descubrimientos de la investigación de la docente Giselle Goicovic Madriaza (2015) se destaca la importancia del aprendizaje a través de la experiencia, usando la metodología de proyectos que reconoce la diversidad y el potencial creativo de cada estudiante, de cara a la transdisciplinariedad. Es de resaltar en esta investigación que el estudio de los códigos establece interconexiones desde la creatividad con el pensamiento complejo, para desde allí generar estrategias pedagógicas para estudiantes de pregrado.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, el enfoque cualitativo posee características que son pertinentes al proceso de investigación que aquí se presenta, en el libro: Metodología de la investigación de Sampieri, Fernández y Baptista (1991), estos presentan un listado de rasgos propios del enfoque cualitativo, de los cuales se resaltan los siguientes a propósito de esta investigación:

El investigador se formula un problema, pero no siempre tiene una ruta definida, esta se construye en el proceso mismo de investigación: El investigador se basa en el mundo social, las investigaciones son por tanto más de orden inductivo, [explorar, describir y generar teorías], van de lo particular a lo general; no se busca probar hipótesis, pero estas pueden surgir en el transcurso de la investigación; la recolección de datos no es numérica, sino se busca obtener puntos de vista de los participantes por ello se recolectan datos a través del lenguaje escrito, verbal o no verbal; La indagación es flexible, además este tipo de investigación se cimenta en la interpretación de la realidad, por ello no pretenden generalizar. (Sampieri, Fernández, & Baptista, 1991)

Por lo anterior, se expone que esta investigación no siempre tuvo una ruta definida, esta se ha ido modificando y transformando a la par de la misma comprensión del tema abordado, tema que nace de una preocupación del mundo educativo, como lo señala el profesor Maturana en una reciente entrevista, “las emociones son el fundamento de todo hacer. Nunca se pueden separar. La comprensión no se da en la argumentación racional, si no en que yo acepte esa argumentación como válida, y eso depende de la emoción” (Maturana, 2017).

La hermenéutica filosófica es el método que guiara la presente investigación: “La hermenéutica filosófica es el arte del entendimiento que consiste en reconocer como principio

supremo el dejar abierto el diálogo. Se orienta a la comprensión, que consiste ante todo en que uno puede considerar y reconsiderar lo que piensa su interlocutor, aunque no esté de acuerdo con él o ella [...] La culminación sería llegar a ponerse de acuerdo” (Aguilar, 2004 , pág. 61).

A lo que apunta esta hermenéutica desde Gadamer, es a comprender la finitud de la existencia humana, por tanto de su comprensión, alejándose de métodos que buscan adquirir un conocimiento objetivo y definitivo de las cosas, a diferencia de las ciencias empírico analíticas (Aguilar, 2004). Por ello el lenguaje es fundamental, desde el diálogo se busca comprender al otro, estableciendo una relación abierta, dejando de lado prejuicios que puedan llegar a nublar el entendimiento, el diálogo como posibilidad de verdad, lo cual constituye un esfuerzo del investigador del olvido de sí, en tanto se pretende “una salida de nosotros para dejar que lo otro se abra camino en nosotros” (Aguilar, 2004 , pág. 62).

Sin embargo, Gadamer advierte que el diálogo, aunque es primordial no es el único elemento que debe estar presente en el horizonte de comprensión hermenéutica, ya que el diálogo, él solo, puede desembocar en un orden puramente intelectual, de ahí la necesidad del otro. “El esfuerzo por salir de sí hacia el otro, concediendo que quizá sea él quien tenga la razón, abre el horizonte esperanzado de un diálogo en el que siempre está presente la palabra y la presencia de los otros” (Aguilar, 2004 , pág. 63). Por ello, en esta investigación se establece un diálogo en donde esté presente el horizonte teórico desde Schiller y Morin, pero también la presencia del otro, con ello me refiero al punto de vista de los docentes de ciclo 2 jornada tarde del Colegio Ciudad de Villavicencio, buscando establecer una conversación que tenga un verdadero horizonte de sentido.

En espacios educativos es bien conocida la ruptura entre Teoría y Práctica, aquí se busca establecer un diálogo entre ambas, proponer una vía desde la educación estética y el pensamiento

complejo, para evitar la fragmentación del conocimiento y del estudiante, por ello Luis Aguilar expone desde los planteamientos de Gadamer que: “La solidaridad es el presupuesto básico para la creación de convicciones comunes. Para que puedan existir la comprensión, la solidaridad y la unidad entre los hombres es necesario escuchar. Esos son los fines que Gadamer asigna a la educación.” (Aguilar, 2004 , pág. 64)

A propósito de lo anterior, esta investigación nace por el creciente interés de abordar una realidad educativa que divide, des-complejiza, anula e impide que el ser se piense. En consecuencia, se explicita que la recolección de datos no es cuantificable, se pretende por el contrario alcanzar una comprensión única y particular de lo que ocurre en el contexto escolar del Colegio Ciudad de Villavicencio en ciclo 2 jornada tarde.

La apertura para dicha comprensión se realiza desde dos frentes: **1.** Un análisis hermenéutico de *Las Cartas Sobre la Educación Estética del Hombre de Friedrich Schiller* (1990) en diálogo con la *teoría del pensamiento complejo* que propone Edgar Morin, determinando las relaciones entre las teorías de los autores, y estableciendo desde allí elementos teóricos que puedan dialogar con la escuela, buscando desde ahí contribuir a superar la fragmentación del conocimiento. Dicho análisis se configuro en piedra angular de esta investigación, pues está permitió terminar de configurar la ruta a seguir, con ello, la pertinencia de los objetivos específicos planteados.

2. En aras de comprender la realidad educativa específica de la primaria del Colegio Ciudad de Villavicencio, respecto a la fragmentación del conocimiento en los estudiantes de ciclo 2 jornada tarde, se utilizaron diversas herramientas de recolección de la información, entre ellas: entrevista exploratoria, encuesta, revisión de relatorías de la semana institucional de noviembre de 2017, y por último se realizaron sesiones de grupo de discusión con algunos docentes

proponiendo estrategias pedagógicas pertinentes al contexto escolar buscando evitar la fragmentación de los conocimientos.

Unidad de análisis

La unidad de análisis está conformada por documentos y entrevistas realizadas a los docentes de ciclo 2, se buscó la participación de la gran mayoría de los docentes de este ciclo, por lo cual se utilizaron diversas herramientas para recolectar la información ya que, el grupo de docentes de ciclo 2 del Colegio Ciudad de Villavicencio jornada tarde está conformado por un total de 11 docentes, de los cuales 9 son directores de grupo, y 2 profesores de apoyo.

La primaria del Colegio Ciudad de Villavicencio tiene dos sedes, una ubicada en el barrio Alfonso López, conocida como la sede de Villa Hermosa, la otra sede es conocida como sede B Puerta al Llano, ubicada en el barrio Puerta al Llano. Es de aclarar que dos de los docentes de ciclo 2 jornada tarde no participaron en la recogida de información de la investigación, ya que una de ellas se encontraba en licencia de maternidad y la otra docente es la investigadora a cargo de esta investigación. Las unidades analizadas fueron:

1. Análisis hermenéutico de las Cartas sobre la educación Estética del Hombre de Friedrich Schiller (1990) en diálogo con la teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin.
2. Análisis de entrevista exploratoria realizada a 4 docentes de ciclo 2 jornada tarde, encuesta escrita respondida por 8 de los 11 docentes de ciclo 2 jornada tarde, revisión de siete relatorías de docentes de ciclo 2 jornada tarde que de manera autónoma facilitaron su documento para el análisis.
3. Tres sesiones de grupo de discusión en las cuales participaron tres docentes de ciclo 2 jornada tarde y un docente de ciclo 1 jornada tarde. La participación del docente de ciclo

uno, permitió ampliar la mirada respecto de las acciones que los docentes de ciclo 2 han venido realizando en el colegio, además apporto en la construcción de estrategias pedagógicas. La unidad de análisis se puede caracterizar teniendo en cuenta las fases de la investigación así: (ver cuadro 1).

Cuadro 1: Caracterización de la unidad de análisis

Fase1	Análisis hermenéutico de las Cartas sobre la educación Estética del Hombre de Friedrich Schiller (1990) en diálogo con la teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin.																																																			
Fase2	<p>Entrevista exploratoria participantes:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Codificación</th> <th>A</th> <th>D</th> <th>F</th> <th>H</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Profesor participante</td> <td>Profesor Ingles</td> <td>Profesor Matemáticas</td> <td>Profesor Sociales</td> <td>Profesor Español</td> </tr> </tbody> </table> <p>Encuesta, participantes:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Codificación</th> <th>A</th> <th>B</th> <th>C</th> <th>D</th> <th>E</th> <th>F</th> <th>G</th> <th>H</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Profesor participante</td> <td>Profe Ingles</td> <td>Profe Edu. Física</td> <td>Profe Ciencias Naturales</td> <td>Profe Matemáticas</td> <td>Profe Artes plásticas</td> <td>Profe Sociales</td> <td>Profe tecnología</td> <td>Profe Español</td> </tr> </tbody> </table> <p>Documento relatoría semana Institucional:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Codificación</th> <th>A</th> <th>B</th> <th>C</th> <th>D</th> <th>E</th> <th>F</th> <th>G</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Documento de Profesor</td> <td>Profe Ingles</td> <td>Profe Edu. Física</td> <td>Profe Ciencias Naturales</td> <td>Profe Matemáticas</td> <td>Profe Artes plásticas</td> <td>Profe Sociales</td> <td>Profe tecnología</td> </tr> </tbody> </table>								Codificación	A	D	F	H	Profesor participante	Profesor Ingles	Profesor Matemáticas	Profesor Sociales	Profesor Español	Codificación	A	B	C	D	E	F	G	H	Profesor participante	Profe Ingles	Profe Edu. Física	Profe Ciencias Naturales	Profe Matemáticas	Profe Artes plásticas	Profe Sociales	Profe tecnología	Profe Español	Codificación	A	B	C	D	E	F	G	Documento de Profesor	Profe Ingles	Profe Edu. Física	Profe Ciencias Naturales	Profe Matemáticas	Profe Artes plásticas	Profe Sociales	Profe tecnología
Codificación	A	D	F	H																																																
Profesor participante	Profesor Ingles	Profesor Matemáticas	Profesor Sociales	Profesor Español																																																
Codificación	A	B	C	D	E	F	G	H																																												
Profesor participante	Profe Ingles	Profe Edu. Física	Profe Ciencias Naturales	Profe Matemáticas	Profe Artes plásticas	Profe Sociales	Profe tecnología	Profe Español																																												
Codificación	A	B	C	D	E	F	G																																													
Documento de Profesor	Profe Ingles	Profe Edu. Física	Profe Ciencias Naturales	Profe Matemáticas	Profe Artes plásticas	Profe Sociales	Profe tecnología																																													
Fase 3	<p>Docentes participantes de las tres sesiones de grupo de discusión:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Docente codificación</th> <th>Cargos que ha tenido el docente en el colegio</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Profesor K Ciclo 1</td> <td>Representante consejo académico ciclo 0 JT 2015 Representante campo de gestión ciclo 0 JT 2015 Representante consejo académico ciclo 1 JT 2017 Representante campo matemático ciclo 1 JT2017 - 2018 Representante sindical JT 2017 - 2018</td> </tr> <tr> <td>Profesor F Ciclo 2 sociales</td> <td>Representante consejo académico ciclo 2 JT2016 Representante consejo directivo JT 2017 – 2018 Representante campo histórico JT 2014-2015-2016-2017-2018</td> </tr> <tr> <td>Profesor A</td> <td>Representante consejo académico ciclo 2 JT 2018</td> </tr> </tbody> </table>								Docente codificación	Cargos que ha tenido el docente en el colegio	Profesor K Ciclo 1	Representante consejo académico ciclo 0 JT 2015 Representante campo de gestión ciclo 0 JT 2015 Representante consejo académico ciclo 1 JT 2017 Representante campo matemático ciclo 1 JT2017 - 2018 Representante sindical JT 2017 - 2018	Profesor F Ciclo 2 sociales	Representante consejo académico ciclo 2 JT2016 Representante consejo directivo JT 2017 – 2018 Representante campo histórico JT 2014-2015-2016-2017-2018	Profesor A	Representante consejo académico ciclo 2 JT 2018																																				
Docente codificación	Cargos que ha tenido el docente en el colegio																																																			
Profesor K Ciclo 1	Representante consejo académico ciclo 0 JT 2015 Representante campo de gestión ciclo 0 JT 2015 Representante consejo académico ciclo 1 JT 2017 Representante campo matemático ciclo 1 JT2017 - 2018 Representante sindical JT 2017 - 2018																																																			
Profesor F Ciclo 2 sociales	Representante consejo académico ciclo 2 JT2016 Representante consejo directivo JT 2017 – 2018 Representante campo histórico JT 2014-2015-2016-2017-2018																																																			
Profesor A	Representante consejo académico ciclo 2 JT 2018																																																			

	Ciclo 2 ingles	Representante campo de ingles ciclo 2 JT 2016-2017-2018	
	Profesor D Ciclo 2 matemáticas	Representante consejo académico ciclo 2 JT 2018 Representante campo matemático ciclo 2 JT 2016- 2017 - 2018	

Fases de la investigación

La investigación se sustenta en tres fases o momentos, que responden a cada uno de los objetivos específicos propuestos, dando respuesta a los objetivos de investigación y a la pregunta planteada. Las fases se organizan así:

Primera fase: Se realizó el análisis del texto: Cartas sobre la educación estética del hombre de Schiller (1990) en diálogo con la teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin, determinando las relaciones entre la educación estética del hombre y el pensamiento complejo. El análisis se hizo desde el círculo hermenéutico propuesto por Hans-Georg Gadamer (Rodríguez, 2002), así:

1. Comprensión: comprensión analítica de las ideas fuerza de cada autor.
2. Interpretación: apropiación de las ideas fuerza de cada autor determinando las relaciones y diferencias de las propuestas teóricas.
3. Aplicación: reconocimiento de elementos teóricos que pueden dialogar con el contexto educativo enunciado en el problema. Se establecieron tres elementos: la estética como fuerza del pensamiento, educar la naturaleza sensible y racional del hombre a través del juego, y el papel del pedagogo y el arte.

Dando respuesta así al primer objetivo de la investigación: determinar las relaciones entre *la educación estética del hombre* de Friedrich Schiller y el *pensamiento complejo* de Edgar Morin.

Segunda fase: Diseño y aplicación de entrevista exploratoria, encuesta, y revisión de documentos escritos por los docentes en la semana institucional de noviembre de 2017 -relatorías proyectos de aula-.

Para lo cual fue necesario el diseño y aplicación de una entrevista exploratoria y de una encuesta, que recogiera las percepciones de los docentes sobre las siguientes categorías:

Cuadro 2: Categorías

Categoría	<i>Educación estética</i>	<i>Pensamiento complejo</i>
Sub categorías	La clase de arte en ciclo 2	-Fragmentación del conocimiento -Diálogo entre las áreas del currículo

En el *Anexo a. protocolo entrevista exploratoria* y *Anexo b. Diseño de encuesta* de la investigación, se puede apreciar como las preguntas realizadas en la entrevista exploratoria y la encuesta responde a las categorías planteadas.

Así mismo se diseñó una *Matriz de análisis de acciones Anexo c*, que permitió la triangulación de la información recogida en: la entrevista exploratoria, la encuesta y las relatorías hechas por los docentes en la semana institucional de noviembre 2017. Se revisó cada una de la información recogida y se determinaron acciones recurrentes, posturas o discursos similares entre los docentes de ciclo 2 jornada tarde permitiendo hacer un primer análisis. Posteriormente se interpretó dicho análisis dando respuesta al objetivo 2 de la investigación: determinar si los docentes dentro de su quehacer docente evitan la fragmentación del conocimiento, además se pudo establecer lo que pasa con las clases de arte en ciclo 2 jornada tarde del Colegio Ciudad de Villavicencio.

Para ello se realizó metodológicamente los siguientes pasos:

1. Diseño y aplicación de entrevista, grabación y transcripción de información.
2. Diseño y aplicación de encuesta de respuesta abierta, transcripción de información.
3. Revisión de relatorías hechas por los docentes de ciclo dos en la semana institucional no presencial entre noviembre de 2017. Relatoría solicitada por rectoría, cuyo objetivo era que los docentes recogieran las experiencias pedagógicas que vienen realizando dentro o fuera del aula.
4. Triangulación y análisis de la información
5. Interpretación

Tercera fase:

Se realizaron tres sesiones de grupo de discusión, en las cuales participaron tres docentes de ciclo 2 jornada tarde y un docente de ciclo 1 jornada tarde. A estos se les explico el propósito de la investigación, cada sesión se realizó de acuerdo a un protocolo de trabajo, para el diseño del protocolo se tuvo en cuenta el texto: Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos (Campoy & Gomez, 2015). Así el grupo de discusión “está formado por un grupo reducido de personas, que se reúnen para intercambiar ideas sobre un tema de interés para los participantes, a fin de resolver un problema o tratar un tema específico. La sesión está cuidadosamente planificada y se rige por las normas propias del proceso” (pág. 293).

Cada sesión tiene un objetivo y una serie de preguntas, en el *anexo d* de este documento se encuentra de manera detallada el protocolo de cada una de las sesiones del grupo de discusión con su respectivo propósito y preguntas desarrolladas en las sesiones. Cada uno de los propósitos planeados en las sesiones del grupo de discusión estuvo direccionado al establecimiento del diálogo entre la teoría y la práctica. En el siguiente cuadro se puede evidenciar las conexiones

que se quisieron trabajar en el grupo de discusión.

Cuadro 3: Relaciones entre la teoría y la práctica para generar estrategias pedagógicas pertinentes al contexto escolar.

Sesión	Propósito	Relación con teoría de Schiller y Morin
1	Construir de manera conjunta estrategias que permitan el diálogo entre las diferentes áreas del currículo escolar a través del arte, dentro y fuera del aula.	El papel del pedagogo y el arte
2	Construir estrategias que permitan educar de manera conjunta la sensibilidad y la racionalidad de los estudiantes de ciclo 2.	Educar la naturaleza sensible y racional del hombre a través del juego
3	Construir estrategias que permitan desarrollar el pensamiento complejo en estudiantes de ciclo 2	Categorías de pensamiento complejo de Morin

Para ello se realizó metodológicamente los siguientes pasos:

1. Protocolo y desarrollo de sesiones grupo de discusión, grabación en audio de sesiones
2. Transcripción de sesiones de grupo de discusión, categorización, análisis
3. Interpretación

Teniendo en cuenta los elementos teóricos que emergen de los documentos analizados en la fase 1: la estética como fuerza del pensamiento, educar la naturaleza sensible del hombre a través del juego, y el papel del pedagogo y el arte. Se busco establecer nexos, conexiones o cruces entre lo que la teoría propone y las acciones que realiza el docente en el contexto escolar, para desde allí establecer estrategias pedagógicas pertinentes en pro de evitar la fragmentación del

conocimiento y del estudiante, en diálogo con la teoría.

Para el análisis de las sesiones del grupo de discusión se diseñó una matriz -ver, **Anexo F**.

Matriz de análisis sesiones grupo de discusión-. Un criterio vertebral para la categorización fueron las preguntas realizadas en cada sesión, así como categorías conceptuales específicas, por su puesto estas categorías están abiertas al diálogo y terminan interrelacionado la una con la otras de acuerdo con el tipo de pregunta realizada y al propósito de cada sesión.

Cuadro 4: Definición de conceptual de categorías

Categoría	Educación estética	Pensamiento complejo	Estrategia Pedagógica
Definición conceptual.	La educación estética se entenderá, partiendo de los postulados de Friedrich Schiller (1990) como: Aquella educación que forma de manera equilibrada la sensibilidad y racionalidad propia del ser humano. Permitiéndole acceder a un estado de racionalidad estética en donde podrá alcanzar plenamente su libertad.	El pensamiento complejo desde lo propuesto por Morin (1997) se entenderá como: El reconocimiento de un nuevo paradigma de racionalidad en donde se busca evitar la fragmentación del conocimiento, religando y entrelazando sin anular la dualidad, ni la diferencia, reconociendo el todo respecto a las partes, y las partes respecto del todo, mostrando que se es parte de un sistema mayor, dejando el reduccionismo de las disciplinas y los campos académicos. De ahí la importancia de establecer diálogos entre las áreas del currículo escolar y establecer ejes transversales que eviten el reduccionismo y fragmentación en el cual está inmersa la escuela, ya que: “Este tipo de pensamiento utiliza una estrategia no reductiva ni totalizante, sino reflexiva, tiene una intención globalizadora de los fenómenos pero, a la vez, reconoce la especificidad de las partes” (Goicovic, 2015, pág. 26).	La Estrategia en el contexto escolar desde Romero (2012) se entenderá como: un accionar consciente y contextualizado que le permitirá al profesor la planificación deliberada de acciones para alcanzar un propósito educativo específico, a través de la utilización de diversas herramientas y recursos a su alcance, trascendiendo la experiencia escolar de orden académico a una experiencia de orden multidimensional del ser humano, en consecuencia, no solo abordara lo cognitivo sino también lo metacognitivo, lo lúdico, lo tecnológico y socio-afectivo.
Relación entre categorías			

Una vez analizada la información del grupo de discusión, se establecen estrategias pedagógicas que terminan dialogando con algunos elementos teóricos de Schiller y Morin, así: el papel del pedagogo y el arte en la escuela, educar la naturaleza sensible y racional del hombre a través del juego en la escuela, se tornan en elementos teóricos y prácticos que pueden ser incorporados por los docentes en su quehacer cotidiano, propendiendo por el cultivo de una actitud filosófica.

Finalmente, se establecen las conclusiones de la investigación.

CAPITULO 2

MARCO TEORICO

En este capítulo se presenta el Marco teórico de la investigación, sin el cual no sería posible entender el porqué de la escogencia y la pertinencia del texto de *Cartas Sobre la Educación Estética del Hombre*, de Friedrich Schiller (1990) para la presente investigación. De igual manera se presenta la *teoría del pensamiento complejo* de Edgar Morin, haciendo un acercamiento de cómo lo propuesto por este autor puede contribuir a evitar la fragmentación del conocimiento, por último, se presenta conceptualmente lo que la investigación entiende por estrategias pedagógica.

SOBRE EL PENSAMIENTO COMPLEJO

El origen de la crisis

No siempre las ciencias tuvieron un carácter dado a lo medible, cuantificable y comprobable, en la Edad Media por ejemplo la ciencia nunca fue exacta y no pretendía serlo, pero no por ello dejaba de ser válida, no dejaba de ser ciencia, en ese momento histórico se tenía una concepción diferente sobre la elaboración de la verdad, en la edad media comprender correctamente la palabra se entendía como la primacía de la adquisición del conocimiento y era allí donde este adquiere su explicación. (Heidegger M. , 1938)

¿Qué pasó entonces para que, en determinado momento histórico, el único conocimiento reconocido fuera el del método científico custodiado por las ciencias modernas, generando una ruptura entre el sujeto que conoce y el objeto que se quiere conocer?

Esta ruptura se da cuando las ciencias adoptan el método como forma esencial de entender el mundo, haciendo hincapié en su “carácter constructivo y matemático como única forma de

conocimiento válido, para Husserl el acto cognoscitivo se resuelve en la *Anschauung*, la intuición (de las esencias), que no se reduce al conocimiento científico sino que es un encontrar las cosas por así decirlo, en carne y hueso” (Vattimo, 2002, pág. 16). A propósito de esto, Heidegger nos dice (1938) que el ser humano en su pretensión de querer entender el mundo que le rodea comienza a clasificar la naturaleza extendiendo la cualidad aparente de las creaturas y los fenómenos como norma, para ello se vale de las matemáticas como proceder anticipador del conocimiento.

El rigor de las ciencias matemáticas de la naturaleza es la exactitud. Aquí, todos los procesos que quieran llegar a la representación como fenómenos de la naturaleza, han de ser determinados de antemano como magnitudes-espacio temporales de movimiento. Esta determinación se lleva a cabo en la mediación realizada con la ayuda del número y el cálculo. (Heidegger M. , 1938, pág. 4)

El ser humano termina por cosificar lo que conoce y el mismo hombre se torna objeto de estudio para el hombre. Esta ruptura nos ha llevado a una comprensión atomizada del ser humano, de nuestra realidad y de este mundo, que se refleja y tiene una incidencia directa en nuestra actual forma de entender la educación y la enseñanza. La investigación como método se instaure como el nuevo régimen de verdad. Estas ciencias de la naturaleza utilizan el experimento como instrumento de la razón para desde allí validar y comprender el mundo.

Por el contrario, todas las ciencias del espíritu, e incluso todas las ciencias que estudian lo vivo, tienen que ser necesariamente inexactas si quieren ser rigurosas. Ciertamente también se puede entender lo vivo como una magnitud de movimiento espacio-temporal, pero entonces ya no se capta lo vivo. La inexactitud de las ciencias históricas del espíritu no son ningún defecto, si no su modo de satisfacer una exigencia esencial para este tipo de investigación. En realidad, el proyecto y el modo de asegurar el sector de objetos de las ciencias históricas, además de ser de otro tipo, resulta mucho más difícil de cara a medir su rendimiento que el rigor de las ciencias exactas” (Heidegger, 1938, pág. 4).

Heidegger plantea entonces que las ciencias del espíritu o las humanísticas tienen otras

formas de comprender la realidad diferente de las ciencias modernas. Las ciencias del espíritu no buscan generar leyes universales aplicables, las ciencias del espíritu se centran en la particularidad de relaciones que teje el sujeto con el mundo y consigo mismo. Sin embargo, las ciencias del espíritu han establecido también sus propios métodos de investigación en aras de que el conocimiento que se produce en estos campos tenga también un estatus, por ejemplo: las ciencias históricas toman el pasado para ser estudiado a través de la crítica de fuentes, “este nombre designa aquí al conjunto constituido por la búsqueda, selección, confirmación, valoración, preservación e interpretación de las fuentes” (Heidegger, 1938, pág. 6).

La investigación es signo visible del nuevo conocimiento, pero pese a que las ciencias del espíritu generaron sus propios métodos, el estatus de verdad establecido por el método científico es el que reina e impera. “Con esta palabra entendernos por ahora ese fenómeno que hace que hoy día una ciencia, ya sea del espíritu o de la naturaleza, no sea reconocida como tal ciencia mientras no haya sido capaz de llegar hasta los institutos de la investigación” (Heidegger, 1938, pág. 6).

El conocimiento producto de la investigación termina por generar representaciones del mundo, se cree de manera ingenua que estas representaciones del mundo dan cuenta de cómo este realmente es, pero estas representaciones están cimentadas bajo la falsa objetividad del método; no se cuestiona el papel fundamental que juega el hombre en la generación de dichas representaciones. El hombre es el centro mismo del origen de las representaciones, refleja el mundo que observa, creando una visión particular de la vida, pero al mismo tiempo se concibe a sí mismo como un ser distante del mundo, él observa las cosas a través de un aparente visor sin percatarse que el mismo hace parte de la realidad que está observando. Este es el paradigma moderno que Edgar Morin criticara como el paradigma simplificador del pensamiento.

Kepler Fox (citado por Osorio, 2012, pág. 278) piensa a propósito del paradigma de la modernidad que:

El hombre de la modernidad convertido en sujeto de conocimiento pretendió ser capaz de observar al mundo objetivamente, es decir, con independencia de la mirada sobre el mismo y aunque de hecho esto era imposible, confió ciegamente en su posibilidad. Pensar el mundo independientemente del pensamiento que lo está pensando es pues, la gran paradoja de la epistemología clásica.

Es una paradoja sin duda alguna que el ser humano no sea capaz de comprender su propia experiencia en el mundo. La verdad no puede estar referida a una única imagen del mundo, ya que la comprensión de este no se da solo a través del método científico, de la lógica, existen otras formas de comprensión: las humanidades y dentro de estas el arte, la filosofía y la estética. Por ello se hace tan necesario cuestionar los actuales modelos educativos que dan tanta relevancia a la formación técnica y profesional centrada únicamente en una razón instrumental mediante las ciencias modernas. La técnica entendida como un mero instrumento del ser humano desdibuja completamente su sentido y esencia, la esencia de la técnica está en su búsqueda por desocultar, por traer adelante, ella busca la verdad (Heidegger M. , 1938), en esta búsqueda de la verdad la técnica no puede ser relegada únicamente a una función instrumental.

El paradigma de occidente: pensamiento reductor

El gran paradigma de occidente es instaurado por las ciencias modernas, este fue formulado por Descartes y desarrollado en Europa desde el siglo XVII, es el paradigma cartesiano que rige actualmente nuestra imagen del mundo, un mundo que separa al sujeto y al objeto estableciendo una disyunción o doble visión del mundo: “por un lado, un mundo de objetos sometidos a observaciones, experimentaciones, manipulaciones; por el otro, un mundo de sujetos planteándose problemas de existencia, de comunicación de conciencia, de destino” (Morin, 1999, págs. 9-10).

Esta mirada del mundo no es otra cosa que el juego de verdad que se instauro y legitimo en el mundo occidental, “los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos” (Morin, 1999, pág. 9). Este paradigma está inserto en nuestra manera de entender el mundo y relacionarnos con él, generando una falsa dicotomía entre: “Sujeto / Objeto; Alma / Cuerpo; Espíritu / Materia; Calidad / Cantidad; Finalidad / Causalidad; Sentimiento / Razón; Libertad / Determinismo; Existencia / Esencia, “está disociación atraviesa el universo de un extremo a otro” (Morin, 1999, pág. 9).

Esta disociación ha llevado al hombre a cometer atrocidades contra el mismo hombre y contra la misma naturaleza, el hombre se ha olvidado de ser solidario, tolerante y humanitario, muestra de ello es lo ocurrido en Auschwitz: allí se exterminaron a miles de judíos de manera sistemática, por un asunto de supuesta superioridad racial. La frenología por ejemplo desarrollada por Frank Joseph Gall en el siglo XIX busco establecer leyes generales para indicar el carácter o personalidad de una persona por el tamaño y las características de su cráneo, a través de la frenología se sustentaron ideologías racistas y xenofóbicas. Otro ejemplo es la creación de la bomba atómica, -está creada por hombres de ciencia- lamentablemente fue utilizada para el exterminio de miles de seres humanos. El avance en la ciencia y la tecnología no es garantía de que dicho conocimiento sea usado en pro del bienestar del ser humano, “nadie tiene derecho a invalidar este hecho con la excusa de que fue un fenómeno superficial, una aberración en el curso de la historia, irrelevante frente a la tendencia general del progreso, de la ilustración, de la humanidad presuntamente en marcha” (Adorno, 1967, pág. 1).

La disyunción impide afrontar de manera global los problemas de la humanidad, este impedimento hace que el hombre no tenga una comprensión real de las dimensiones de sus actos ni de la afectación que puede tener para con otros seres, ya que su visión esta parcializada.

Así el siglo XX ha vivido bajo el reino de una pseudo-realidad que ha presumido ser la única, pero que ha atrofiado la comprensión, la reflexión y la visión a largo plazo. Su insuficiencia para tratar los problemas graves ha constituido uno de los problemas más graves para la humanidad”. (Morin, 1999, pág. 21)

La investigación de la mano las ciencias modernas terminan por generar una suerte de hiper especialización, el conocimiento de un tema cada vez está más diseminado y la mismas disciplinas pierden la capacidad para verse como un todo, “mientras que la cultura general incita a la búsqueda de la contextualización de cualquier información o de cualquier idea, la cultura científica y técnica disciplinaria parcela, desune y compartimenta los saberes haciendo cada vez más difícil su contextualización” (Morin, 1999, pág. 18). El mismo ser humano se abstrae e hiper divide, se torna en un objeto al extraerse de su contexto perdiendo contacto con el todo y las partes que lo constituyen, la hiper especialización de las ciencias modernas es entonces el reflejo de la supremacía del paradigma cartesiano.

Pese a la supremacía del paradigma cartesiano, en la actualidad se están pensando en nuevas formas de afrontar los problemas de la humanidad, creando aperturas sobre el cómo se deben afrontar el conocer. La razón está siendo cuestionada, si bien está permite comprender de manera coherente los fenómenos del universo no se debe caer en una racionalidad tal que impida dialogar con otras formas de conocer que no se instalan en la lógica, pero no por ello son menos racionales. No se puede pretender abandonar la razón ya que este es nuestro instrumento de conocimiento, pero la razón debe ser entonces crítica y autocrítica. La racionalidad no debe pretender englobar todo el conocimiento, pero si establecer diálogos generando nuevas comprensiones que no estén inmersas en un marco lógico, dialogan con aquello que lo resiste (Morin, 1999).

El paradigma de la complejidad como respuesta al paradigma reductor: pensamiento complejo

Morin (1999) nos plantea que la complejidad siempre ha hecho parte constitutiva de nuestra realidad, de lo que somos como seres humanos, y aunque las ciencias hayan buscado eliminar lo individual y singular en aras de la comprensión del mundo a través de leyes universales, nosotros como seres humanos somos singulares y únicos. La vida cotidiana es de hecho para Morin (1999) el escenario perfecto para percatarnos de la complejidad, por ejemplo, cada uno de nosotros es capaz de jugar varios roles sociales: en el trabajo, en el colegio, con los amigos o los desconocidos etc. siendo llevados por la historia sin darnos cuenta, en una relación de ambivalencia con otros, a veces engañándonos a nosotros mismos sobre lo que somos, porque nos conocemos muy poco.

La complejidad ha estado siempre presente, pero para entender a qué se refiere el paradigma de la complejidad es necesario comprender que también existe un paradigma de la simplicidad, este paradigma busca establecer orden mediante leyes o principios universales, en consecuencia, persigue al desorden, a la dualidad, a lo antagónico, a lo no medible (Morin, 1999). “La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo uno puede, al mismo tiempo, ser múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción)” de ahí la importancia de buscar un paradigma distinto al cartesiano., una forma de pensar diferente, que no reduzca.

Para citar un ejemplo: el alma y el cuerpo son entendidos como entes separados en el paradigma simplificador cartesiano, en un paradigma complejo se pueden entender como: “el alma y el cuerpo son una sola cosa, que se concibe ya bajo el atributo del pensamiento, ya bajo el de extensión” (Spinoza, 1983, pág. 126). El alma es el pensamiento y el cuerpo es la extensión, el

cuerpo actúa en manifestación al pensamiento, de lo que se sigue que alma y cuerpo son uno solo, pero con atributos diferentes. El ejemplo anterior permite comprender como el alma y el cuerpo no son reducidos, cada uno existe de manera diferente y al mismo tiempo igual, lo complejo no abandona lo simple, le da un nuevo significado expandiéndolo y al mismo tiempo entrelazándolo.

Entonces, la complejidad se entiende como: “desde un punto de vista etimológico, la palabra complejidad es de origen latino, proviene de *complectere*, cuya raíz *plectere* significa trenzar, enlazar [...] el agregado prefijo *con* añade el sentido de la dualidad de dos elementos opuestos que se enlazan íntimamente, pero sin anular su dualidad” (Morin, Ciurana, & Motta, 2003, pág. 53). La complejidad no anula lo simple, lo entrelaza haciéndolo parte constitutiva de un universo complejo.

Se trata de comprender un pensamiento que separa y que reduce junto con un pensamiento que distingue y que religa. No se trata de abandonar el conocimiento de las partes por el conocimiento de las totalidades ni el análisis por la síntesis, hay que conjugarlos. (Morin, 1999, pág. 21)

Lo anterior implica que la búsqueda del conocimiento no está referido únicamente a una sola forma de validar la verdad, en el pensamiento complejo el método científico es solo una de estas posibles formas, el pensamiento complejo invita a realizar actividades que permitan la reflexión constante, por ello se debe realizar actividades como: observar – auto observarse; actividades críticas –autocríticas; procesos de objetivación – procesos reflexivos. La verdad es entonces una constante incertidumbre. (Morin, 1999). Siendo el sujeto el actor principal de esta, permitiendo un cuestionamiento constante de la realidad, poniendo en relación sus ideas con las de los otros, adquiriendo una visión global y particular, pero al tiempo permitiéndole transformar sus supuestos, en ultimas adquiriendo una actitud filosófica, desarrollando su propio pensamiento.

ESTÉTICA Y EDUCACIÓN ESTÉTICA

Este escrito busca señalar el surgimiento de la estética como disciplina y las transformaciones que ha tenido en tanto las diferentes acepciones que se le han dado al término. Se quiere desde un breve recorrido que dista mucho del que abarca Marc Jiménez (1999) en su libro *¿Qué es la estética?* -texto de referencia para el marco teórico de esta investigación-, poner de manifiesto la mirada que sobre la estética interesa a la investigación, la estética como un elemento constitutivo del ser humano, más allá de una disciplina académica, que adquiere con el paso del tiempo una finalidad práctica, al volcarse sobre la experiencia del sujeto incidiendo en su formación.

Origen de la estética

El reconocimiento de la estética como disciplina tiene una larga historia, esta se puede rastrear en el momento en que el arte empieza a ser reconocido más que como una simple actividad manual, a una actividad intelectual (Jiménez, 1999). No obstante, es posible ver como al día de hoy aquellas actividades que tienen que ver con el arte, son en general poco valoradas, subordinadas a otro tipo de actividades, en espacios escolares se evidencia claramente como las actividades artísticas tienen un peso curricular menor respecto a otras actividades y asignaturas.

Esto ocurre por una larga tradición intelectual, Platón por ejemplo se preguntó por el origen del arte; ¿razón o sensibilidad?, buscando entender a través de esta pregunta el propósito de este, considero que el arte al tratar de imitar lo sensible no podía ser considerado un verdadero conocimiento. (MEN, 2010). Esta argumentación no reconoce al arte como actividad intelectual

Así mismo en la edad Media, la creación era privilegio de Dios, se rechazaba la idea de la creación artística como producto del hombre, el hombre era solo un intermediario al servicio de este. Como lo indica Marc Jiménez (1999), el cambio del artesano al artista se da en el inicio del

Quattrocento, el pintor y el escultor se vuelven asalariados, adquiriendo de manera paulatina libertad frente a los temas a ser realizados y a las técnicas que debían ser utilizadas. El periodo del renacimiento termina por reconocer el acto creativo, se reconoce al autor de la obra, este reconocimiento marca una etapa importante, pues darle reconocimiento sobre su obra implicaba necesariamente el reconocimiento de su actividad, como una actividad intelectual (Jimenez, 1999).

El renacimiento es pues una época dorada para el desarrollo artístico y sensible. Sin embargo, esta época llega a su fin y de manera abrupta el descubrimiento de Descartes con su método guiara una nueva época, el siglo XVII y XVIII terminaría alzándose como el de la razón, evidenciándose un detrimento del desarrollo de las facultades sensibles. El racionalismo al querer ordenar, clasificar y analizar todo termina por generar una estética intelectualista, así, Descartes “define las condiciones del placer sensible y de lo bello mediante proporciones matemáticas. Si bien reconoce que cada uno de los sentidos es capaz de proporcionar algo de placer, dicho placer debe obedecer a una determinada proporción entre el objeto y el sentido que lo percibe” (Jiménez, 1999, pág. 42).

Esta época da paso al privilegio de la razón, en consecuencia, el saber sensible pierde relevancia, afortunadamente se establece progresivamente una tendencia conservadora y moderna del arte. Esta tendencia busca hacer razonable todo: la gracia, el gusto, la imaginación y la sensibilidad, la razón quiere enmarcar conceptualmente dichos elementos. Pero estas facultades no son fácilmente traducibles a conceptos totalizantes, “en resumidas cuentas, el terreno de entendimiento se hallaría en otra razón, distinta de la matemática y lógica, en una razón adaptada a un nuevo objetivo. Se llamaría razón estética o razón poética” (Jiménez, 1999, pág. 57). Este es un cambio profundo de mentalidad en el siglo XVIII respecto a las tradiciones científicas y

filosóficas de cara a la razón.

Debatiendo el origen del conocimiento, empirismo y racionalismo

La postura que presentan los empiristas en el siglo XVIII hace estremecer los sustentos racionalistas, al dar un estatuto teórico y filosófico distinto de la razón, al hacer evidente todo aquello que no es la razón: “sensación, sensibilidad, sentimiento, intuición, imaginación, sensualidad, corazón, deseo, entusiasmo, ilusión, invención, placer, pasión etc.- (Jiménez, 1999, pág. 60).” Francis Hutcheson padre de la ilustración escocesa influenciado claramente por la tesis de Jhon Locke -filósofo empirista- abordar las relaciones entre conocimiento sensible y conocimiento racional:

Los elementos de una estética resueltamente subjetivista basada en la existencia de un sentimiento interior. Dicho sentimiento queda atestiguado por el placer que las obras de arte o la naturaleza son susceptibles de provocar de forma inmediata. La cuestión de los criterios de lo bello importa poco, lo importante es definir aquello que sentimos. (Jiménez, 1999, pág. 62)

Así, los filósofos empiristas del siglo XVIII dan prioridad a la experiencia sensible respecto de la razón, reconociendo que el primer contacto que se da con el objeto es a través de los sentidos, son estos los que permiten una posterior representación de lo conocido, sin ellos como intermediarios no sería posible ninguna representación, concepción o imaginación.

Por ejemplo, David Hume expone que el origen de nuestros conocimientos es la experiencia, y esta necesita de la imaginación, la imaginación permite transformar las impresiones de los sentimientos, el razonamiento interviene posteriormente (Jiménez, 1999). El debate queda abierto entre empiristas y racionalistas, sentimiento o juicio. Lo cierto es que estos debates ejercen gran influencia en Kant.

Ya en 1735 Alexander Baumgarten, a quien se le puede considerar el precursor de la estética, introduce el término de la ciencia del conocimiento sensorial, lo que significarían las bellas ciencias, la estética se define como el pensamiento que reflexiona sobre la emoción (MEN, 2010). Baumgarten es el precursor del estudio del gusto como facultad del conocimiento artístico, al exponer que la belleza no solo es un conocimiento subjetivo, sino que parte de ciertos acuerdos (2010).

Sobre Kant y el juicio del gusto

La reflexión filosófica centro su interés en el estudio de la estética en tanto la verdad como problema, de ahí es posible entender como Kant abordó el problema de lo bello, en tanto un problema de la búsqueda de la verdad (MEN, 2010). Kant en su texto *Critica de la Facultad de Juzgar Estética*, indica que el juicio frente a lo bello es propio y particular, pero al mismo tiempo es universal, y colectivo (Jiménez, 1999). Si bien Kant plantea en sus textos principios a priori en la *Crítica de la razón pura* y *Critica de la razón práctica*, refiriendo al conocimiento puro y el deber moral, en donde un principio a priori es una forma pura que: “se imponen al espíritu sin que tengamos, sea como fuere, que someterlas a forma alguna para demostrar su realidad” (Jiménez, 1999, pág. 92). El juicio de gusto presenta el a priori de forma diferente en tanto es un juicio reflejante y a la vez universal.

Existen juicios de diferente clase, los juicios analíticos son los que “se limitan a describir lo que existe en la realidad empírica [...] por supuesto, son juicios que proceden de la experiencia son empíricos a posteriori” (Jiménez, 1999, pág. 93). También existen juicios sintéticos a priori, “son aquellos que, en matemáticas y en física permiten llegar a juicios necesarios y universales”. El juicio reflejante es un juicio a posteriori “conciérne prioritariamente al funcionamiento del espíritu del sujeto. Soy yo quien juzgo que la rosa es bella: La belleza no viene contenida en el

objeto, soy yo quien se lo atribuyo” (Jiménez, 1999, pág. 94).

Para entender pues el juicio del gusto es necesario comprender que este es universal y reflejante a la vez, dicho “a priori [...] reside precisamente en la hipótesis según la cual todos los hombres poseen un sentido común estético, [...] lo que hago es crear una oportunidad de poder transmitir a los demás la representación que me hago del sentimiento resultante de lo bello” (Jiménez, 1999, pág. 96). No hay por consiguiente un concepto universal sobre lo bello, pero todos desde su sentido común pueden transmitir su gusto frente a lo que siente y la satisfacción que les da cierto objeto, y para ello no es necesario que medie ningún concepto. (Jiménez, 1999).

Kant establece además que este juicio sintético a priori tiene una finalidad sin propósito, satisfacción desinteresada. Ello implica que la única finalidad de lo bello es comunicar en algún punto lo que me suscita, de manera desinteresada, sin buscar otro interés, ya que esto puede llegar a pervertir su sentido (Jiménez, 1999). Kant influyó de manera decisiva la teoría estética, pone fin al debate frente a lo bello y establece el vínculo decisivo entre la representación del objeto y el entendimiento que se le da, la subjetividad se hace presente y es posible comunicar los sentimientos que se tienen sin obedecer a una finalidad específica, el sentido común estético (Jiménez, 1999).

La educación estética del hombre

Lo propuesto por Friedrich Schiller en sus Cartas Sobre la Educación Estética del Hombre (1990) permite conceptualizar lo que en esta investigación se entiende por Educación Estética. Si bien lo escrito por Friedrich Schiller reconoce los postulados Kantianos, se aleja de ellos, le da otro sentido diferente a lo estético y lo bello. Para Schiller el papel de la estética es decisiva en la formación del hombre, de ahí el interés de hacer un análisis de lo propuesto por Schiller de cara a

encontrar conexiones con el pensamiento complejo.

Friedrich Schiller escribe *Cartas Sobre la Educación Estética del Hombre* en 1795, estas cartas están claramente influenciadas por lo que propone Kant en su *Juicio del gusto*, pero al mismo tiempo se alejan de este, dando un sentido práctico a la estética, un sentido formativo colectivo. El arte debe tener un propósito concreto que no sea antagónico del placer desinteresado.

Frente a lo educativo Schiller se refiere a las pulsiones, define estas pulsiones como energías. “las pulsiones pueden ser orientadas bajo la influencia de la educación” (Jiménez, 1999, pág. 121). A través de la educación se puede incidir, orientar las pulsiones, la educación es el acto de dar forma, la acción humana se hace presente orientando las conductas, “educar es, [...] actuar sobre un sujeto para evitar que se mal forme o para corregir sus deformaciones y, sobre todo, para lograr que adquiera su forma propia (Bondy, 1967). La educación se concibe como una praxis, una práctica necesaria en la formación del hombre, esta praxis puede ser espontánea, pero también deliberada.

Desde Schiller al orientar las pulsiones se puede dar forma al ser humano. Siguiendo esta lógica, Schiller expone que el progreso, el propósito de alcanzar una razón ilustrada, no puede pensarse al margen de la humanidad, de lo colectivo, por ello, no se puede reducir a antagonismos de lo sensible y lo formal -lo formal se refiere a la razón. No es correcto privilegiar la naturaleza de una pulsión en detrimento de la otra, y esto es lo que termina por hacer la razón cuando se la instrumentaliza. Se debería desarrollar de manera armónica dichas pulsiones a través de la intervención de una tercera, a través del juego.

La educación estética es aquella que permite la formación de un hombre capaz de conducir

equilibradamente su pulsión sensible y formal, mediante este dominio puede acceder a un estado de plenitud estética, en donde alcanzará una racionalidad de orden estético, por tanto, será libre, la belleza es entonces un principio de libertad sensible (Jiménez, 1999).

Lo que propone Schiller se actualiza y es vigente hoy ante una educación que presta mayor atención al desarrollo del pensamiento científico y técnico, virado a una razón instrumental, dejando en un segundo plano a la formación sensible, la propuesta de Schiller quiere rebasar esta ruptura que no ha hecho más sino seguir fragmentando al hombre, un hombre que está al servicio de la economía, pero no del ser humano, un hombre que está atado y sometido. La propuesta de educación estética de Schiller tiene claramente una intención emancipadora, en la que se busca que el hombre no siga en contradicción entre su ser racional y su ser sensible, para ello es necesario alcanzar la plenitud estética.

LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

En los espacios educativos los profesores suelen hablar de la aplicación de diversas estrategias para afrontar situaciones del contexto escolar, sin embargo, pese a que estos hablan, diseñan y aplican constantemente estrategias, no se suele tener claridad frente al significado mismo del término.

En aras de clarificar dicho concepto y lo que supone el mismo para los espacios educativos y la presente investigación, se abordará este término desde lo que propone el diccionario, para luego situarlo en el contexto escolar y lo que supondrá conceptualmente para el desarrollo de esta investigación.

En el texto *Estrategias pedagógicas en el ámbito educación* (Romero, 2012) perteneciente a la investigación *Pedagogía de la humanización* de la Universidad de Buenaventura año 2003, hace una enriquecedora conceptualización de lo que significa la estrategia pedagógica en los espacios educativos. Los investigadores en primer lugar clarifican que dicho concepto emerge en el contexto militar, de ahí que en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Español el termino se refiera a: “es el arte de dirigir las operaciones militares, arte, traza para dirigir un asunto, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento” (RAE se citó en Romero, 2012, pág. 3).

A partir de esta definición se puede inferir que la estrategia es un actuar planificado que busca alcanzar un objetivo específico, ¿pero en el contexto educativo esto que quiere decir? Lo anterior implica que debe existir un reconocimiento propio del contexto, en este caso del contexto escolar por parte del profesor, para planificar de la manera más adecuada acciones que busquen alcanzar un objetivo específico.

De esta manera los diccionarios en educación se refieren al termino estrategia:

la ciencia o arte de combinar y coordinar las acciones con vistas a alcanzar una finalidad. Corresponde a una planificación para lograr un resultado con proposición de objetivos a alcanzar y medios considerados para lograrlo. (Diccionario Gasto Mialaret se citó en Romero, 2012, pág. 5)

Una estrategia de aprendizaje son reglas que permiten tomar las decisiones adecuadas en el momento oportuno en relación con el aprendizaje. Las estrategias tienen un carácter propositivo, intencional; implican, por tanto, y de forma inherente, un plan de acción, frente a las técnicas que son marcadamente mecánicas y rutinarias. Forman un conjunto de operaciones mentales: selección organización, transfer, planificación, que realiza el alumno cuando se enfrenta a su tarea de aprendizaje con el propósito de optimizarlo. Las estrategias facilitan la adquisición, procesamiento, transformación y recuperación de la información. Tienen un carácter intencional y están sujetas a entrenamiento. (Espasa Enciclopedia de la pedagogía V. 5 se citó en Romero et al., 2012 pág. 5-6)

Es un sistema de acciones que se realizan con un ordenamiento lógico y coherente en función del cumplimiento de objetivos educacionales, es decir, constituye cualquier método o actividad planificada que mejore el aprendizaje profesional y facilite el crecimiento personal del estudiante (Picardo, Escobar, & Balmore, 2005, pág. 161)

Este recorrido presentado por Romero (2012) para definir que es una estrategia en el espacio educativo se considera pertinente en tanto logran evidenciar que para que exista una estrategia debe existir un conjunto de acciones dirigidas a alcanzar un objetivo, haciendo énfasis especial en acciones deliberadas y planificadas, de otra manera lo que se obtienen es una actividad o el desarrollo de múltiples actividades sin una finalidad específica, descontextualizada, sin valor educativo.

Así, el concepto de estrategia pedagógica desde lo propuesto por Romero y el grupo de investigación de la Universidad de Buenaventura de pedagogías de la humanización es: “un proceso planificado con un propósito educativo, un conjunto de acciones, la aplicación de unas herramientas y recursos que permiten acceder a un resultado significativo” (Romero, et al.,2012, pág. 6).

CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS CATEGORIAS DE LA INVESTIGACIÓN

1. **El pensamiento complejo** desde lo propuesto por Morin (2007) se entenderá como: El reconocimiento de un nuevo paradigma de racionalidad en donde se busca evitar la fragmentación del conocimiento, religando y entrelazando sin anular la dualidad, ni la diferencia, reconociendo el todo respecto a las partes, y las partes respecto del todo, mostrando que se es parte de un sistema mayor, dejando el reduccionismo de las disciplinas y los campos académicos. De ahí la importancia de establecer diálogos entre las áreas del currículo escolar y establecer ejes transversales que eviten el reduccionismo y fragmentación en el cual está inmersa la escuela, ya que: “Este tipo de pensamiento utiliza una estrategia no reductiva ni totalizante, sino reflexiva, tiene una intención globalizadora de los fenómenos pero, a la vez, reconoce la especificidad de las partes” (Goicovic, 2015, pág. 26).

2. **La educación estética** se entenderá, partiendo de los postulados de Friedrich Schiller (1990) como: Aquella educación que forma de manera equilibrada la sensibilidad y racionalidad propia del ser humano. Permitiéndole acceder a un estado de racionalidad estética en donde podrá alcanzar plenamente su libertad.

3. **La Estrategia pedagógica** desde Romero (2012) se entenderá como: un accionar consciente y contextualizado que le permitirá al profesor la planificación deliberada de acciones para alcanzar un propósito educativo específico, a través de la utilización de diversas herramientas y recursos a su alcance.

CAPITULO 3

En este capítulo se presenta en primer lugar el resultado del análisis hermenéutico realizado las *Cartas sobre la educación estética del hombre* de Schiller (1990) y *la teoría del pensamiento complejo* de Edgar Morin -revisión de algunos textos del autor-, dando como resultado un cuerpo de relaciones teóricas entre ambos autores. El análisis tiene un enfoque eminentemente educativo, por consiguiente, este enfoque hizo que inevitablemente algunos elementos teóricos y conceptuales propuestos por los autores no se abordaran aquí.

Dicho análisis permitió establecer elementos teóricos que pueden llegar a dialogar con el contexto educativo del Colegio Ciudad de Villavicencio, de manera puntual en ciclo 2 jornada tarde. Dichos elementos son: La estética como fuerza del pensamiento, educar la naturaleza sensible y racional del hombre a través del juego, y el papel del arte y el pedagogo. Cada elemento surge después de haber realizado un riguroso análisis de la teoría de ambos autores y su posterior disertación, dando respuesta al primer objetivo de investigación: determinar las relaciones entre *la educación estética del hombre* de Friedrich Schiller y el *pensamiento complejo* de Edgar Morin.

En segundo lugar, se presenta los hallazgos encontrados en el análisis realizado a: la entrevista exploratoria, la encuesta abierta, la revisión de documentos de semana institucional docente de noviembre de 2017 -proyectos de aula-, dando respuesta al segundo objetivo de investigación: determinar si los docentes de ciclo dos jornadas tarde evitan la fragmentación del conocimiento escolar

Después, se presenta el resultado de las sesiones del grupo de discusión, es decir, las estrategias pedagógicas en relación con elementos teóricos de Schiller y Morin así: el papel del

arte y el pedagogo en la escuela, educar la naturaleza sensible y racional del hombre a través del juego en la escuela, dan respuesta al tercer objetivo de investigación: construir estrategias con los docentes de ciclo dos articulando elementos teóricos de la educación estética y los postulados del pensamiento complejo que contribuyan a superar la fragmentación del conocimiento. Además, se establecen elementos puntuales para favorecer la actitud filosófica desde elementos del pensamiento complejo.

PARTE 1

Schiller y Morin realizarán propuestas teóricas diferentes, cada uno a su manera buscará el pleno desarrollo del hombre y el ennoblecimiento del ser humano. En este apartado se revisarán elementos generales de cada propuesta, -teniendo presente que la investigación que aquí se presenta es de corte educativo-, por tal motivo varios elementos de sus propuestas no son abordados. Para Schiller este desarrollo pleno se da por y a través de la belleza, para Morin se dará por la reforma del pensamiento, hacia uno que sea complejo.

PREÁMBULO: SCHILLER Y MORIN

HACÍA UN RESTABLECIMIENTO DE LA COMPLEJIDAD DEL HOMBRE

Friedrich Schiller y Edgar Morin desarrollaran cada uno propuestas teóricas que evidencian una mirada compleja de la naturaleza del hombre, dejando a tras paradigmas simplificadores, reductivos y fragmentarios. Cada autor partirá de elementos teóricos diferentes para cimentar sus propuestas y reflexiones filosóficas, por su puesto cada uno la desarrollará desde campos discursivos diferentes.

Friedrich Schiller, filósofo y dramaturgo alemán del siglo XVIII – XIX, abogará por el restablecimiento del papel del arte en la sociedad, una sociedad que cada día se aleja más de la sensibilidad y la belleza, de manera errónea se cree que estos elementos corrompen la razón. Schiller expondrá que la característica fundamental del hombre es su capacidad de no permanecer en el mismo estado que la naturaleza lo deja, elevando sus necesidades físicas a necesidades morales o racionales (Schiller, 1990).

No por ello desconocerá el estado natural del hombre, es decir, los instintos con los cuales nace y que le son propios, como erróneamente lo ha hecho el ideal de hombre racional, finalmente el hombre es un animal. Lo que Schiller propondrá es reconocer la doble naturaleza del hombre, su naturaleza sensible y su naturaleza formal o racional. No puede seguirse imponiendo de manera violenta la razón, obligando al hombre a suprimir lo que ya posee por algo que debe llegar a ser, dirá en sus Cartas.

Schiller planteará el establecimiento de un tercer estado en el hombre que sea a fin a los otros dos, un estado que reconozca tanto la facultad sensible como la facultad racional y que §5 “posibilítele el tránsito desde el dominio de las fuerzas naturales al dominio de las leyes y que, sin poner trabas al desarrollo del carácter moral, sea más bien la garantía sensible de esa invisible moralidad” (pág. 127). Schiller propondrá entonces el establecimiento del estado estético.

Edgar Morin filósofo francés del siglo XX y XXI, tendrá una fuerte influencia de la teoría cibernética, de la información y los sistemas, así como la teoría de la auto-organización. Que serán punto de partida para su teoría del pensamiento complejo, que en suma lo que busca es un cambio del paradigma, es decir: una transformación del pensamiento dominante occidental producto del cartesianismo, que devino en un método científico que colonizó la forma de comprender el mundo, reduciéndolo al separar sujeto y objeto de la ecuación, simplificando la realidad.

La Cibernética nace como una disciplina interdisciplinar que se centra en el comportamiento y autorregulación de las máquinas, posteriormente se expandirá su uso a la biología y otros campos disciplinares. La cibernética partirá de la teoría de los sistemas y la

comunicación, como un conjunto de elementos que se comunican y relacionan entre sí⁴.

La teoría de los sistemas reconoce la realidad como una suerte de asociaciones combinatorias de diferentes elementos, así: “desde el átomo hasta la galaxia, pasando por la molécula, la célula, el organismo y la sociedad, puede ser concebida como sistema” (Morin, 2007, pág. 22). Partiendo de la teoría de los sistemas Morin establecerá que es imposible estudiar los sistemas sino se incluye también su ambiente, por tanto, la tarea de pensar el hombre supondrá necesariamente pensarlo en interrelación con su ambiente, siendo él mismo parte de este. Rompiendo así con la visión fragmentaria de hombre que instalo el paradigma científico.

La teoría de la información integrada a una teoría de la comunicación supondrá la transmisión de mensajes, tomando un sentido organizacional en donde un elemento es capaz de portar mensajes.

La reproducción podía entonces ser concebida como la copia de un mensaje, es decir, una emisión recepción incorporable (...) uno podía asimilar cada uno de los componentes químicos a unidades discretas desprovistas de sentido, como los fonemas o letras del alfabeto, combinándose en unidades complejas, dotadas de sentido, como las palabras (2007, pág. 27).

La teoría de la auto-organización evidenciará cómo el orden de lo viviente no es simple, tienen un principio de organización interna, siendo autónomo, e independiente, pero en estrecha interrelación con su ambiente: “el sistema autoeco-organizador tiene su individualidad misma ligada a relaciones muy ricas aunque independientes, con el ambiente” (2007, pág. 33). Ello implica que los organismos vivos son sistemas abiertos susceptibles tanto al orden, como al desorden, a la degradación como a la regeneración, de manera autónoma.

⁴ Para ampliar referencia sobre la teoría cibernética por Norbert Wiener se puede visitar la página: <http://www.santiagokoval.com/2017/01/09/la-cibernetica-de-norbert-wiener/> y <http://fayolvstaylor.blogspot.com.co/2012/05/teoria-cibernetica.html>

Ante la evidencia de tales teorías, Morin argumentara la necesidad de generar una teoría que permita el desarrollo de un pensamiento que sea holístico, una epistemología de la complejidad, que logre que el hombre avance a una sociedad más civilizada (Morin, 2007). En suma, tendrá una pretensión igual a la de Schiller, pero su vía será diferente, buscará ennoblecer al hombre transformando su manera fragmentaria de pensar, querrá eliminar la fragmentación y simplificación del cual ha sido presa el hombre producto del método científico. Para ello, propondrá un nuevo horizonte epistemológico que se piense de manera diferente la relación sujeto-objeto.

Podemos, en fin, darle un sentido epistémico a nuestra concepción abierta de la relación sujeto-objeto. Esta concepción nos indica que el objeto debe ser concebido en un eco-sistema y más aún en un mundo abierto (que el conocimiento no puede completar) y en un meta-sistema, una teoría a elaborar en el cual sujeto y objeto serían ambos integrables (Morin, 2007, pág. 45)

Este será el punto de partida para la teoría del pensamiento complejo, que propone siete postulados que permiten según Morin alcanzar un pensamiento complejo: Principio sistémico u organizacional, principio hologramático, principio de bucle retroactivo, principio de bucle recursivo, principio de autonomía / dependencia, principio dialógico, principio de introducción del que conoce en todo conocimiento.

IDEAS FUERZA DE SHILLER Y MORIN

A continuación, se presenta brevemente, de manera general y por separado las propuestas teóricas de cada uno de los autores.

Schiller y la belleza

Schiller dentro de sus postulados establece la doble naturaleza del hombre, un estado sensible y un estado formal, el estado formal se puede equiparar al estado racional, expondrá la necesidad de que el hombre pueda llegar a un estado intermedio entre estos dos: entre sensación y pensamiento, que le permita al hombre acceder de manera plena a la totalidad de sus facultades y a su humanidad. La belleza es para Schiller el elemento clave que permitiría unir dichos estados contradictorios, enlazando el sentir y el pensar. El enlazarlos no implicaría que estos estados desaparecerán, por el contrario, cada uno conservaría sus propias características, es decir, lo que Schiller buscará es entrelazarlos sin llegar a unirlos, esto daría pie a la generación de un tercer estado, que el denominara estado estético del cual hablara en la carta veinte y veintiuno.

El propósito de Schiller será que el hombre llegue al estado estético. Para ello argumentará que a cada uno de los estados del hombre le corresponderá un impulso: al estado sensible el impulso sensible, y al estado formal el impulso formal. Si el hombre lograra que el impulso sensible y el formal actuaran de forma recíproca se despertaría en él un nuevo impulso en donde ambos obrarían de manera conjunta, este sería el *impulso de juego*.

El *impulso del juego* suprimiría toda arbitrariedad y coacción del impulso sensible y formal liberando al hombre física y moralmente. 14 §16 “En la misma medida en que arrebató a las sensaciones y a las emociones su influencia dinámica, las hará armonizar con las ideas de la razón, y en la misma medida en que privó a las leyes de la razón de su coacción moral, las

reconciliará con los intereses de los sentidos” (Schiller, 1990, pág. 229)

La aparición del *impulso de juego* es trascendental ya que el juego no coacciona ni interior ni exteriormente, por tanto, no es subjetiva ni objetivamente arbitrario. Para Schiller el juego es aquel estado que permite desplegar la doble naturaleza del hombre, la sensible y la formal. 16 §1 “De la acción recíproca de dos impulsos contrapuestos, y de la conjunción de dos principios contrapuesto surge lo bello” (pág. 245)

El juego es un elemento relevante en la propuesta de Schiller, pero este autor será claro al exponer que no se refiere a cualquier tipo de juego, pues aquel juego que se dirija solo a objetos de orden material lo único que harán es hacer hincapié en los defectos del hombre, por el contrario, al juego que Schiller se refiere es a aquel que permite exaltar las virtudes del hombre, por ejemplo los juegos olímpicos Griegos que exaltaban sus cualidades, por el contrario la Violencia que exhibían los Romanos en su Coliseo dista mucho del juego al cual se referirá Schiller. Para el autor sin duda fueron los griegos y no los romanos aquellos que se elevaron, lograron establecer la doble naturaleza del hombre alcanzando la verdadera libertad. 15 §7 “El hombre se comporta con lo agradable, con lo bueno, con lo perfecto, sólo con seriedad. En cambio juega con la belleza” (pág. 237).

De esta manera los griegos son para Schiller el ideal de ser humano, porque alcanzaron la armonía, siendo ellos *forma viva*. Alcanzando una coherencia verdadera en todo el sentido de la palabra. A propósito de la *forma vida* el autor dirá: que el objeto del impulso sensible es lo material, con ello la presencia sensible inmediata denominándolo *vida*, el objeto del impulso formal encerrara las cualidades de las cosas y su relación con el pensamiento, denominándolo *forma*. En concordancia con esto el objeto del impulso de juego será *forma viva*,

14 §4 Solo será *forma viva*, si su forma vive en nuestro sentimiento y su vida toma forma en nuestro entendimiento, y ese será siempre el caso en que lo consideremos bello” (pág. 231).

Esta será la máxima realización de la belleza en el hombre, que este llegue a ser *forma viva*, es decir, el hombre alcanzando una coherencia y correspondencia entre su interior con su exterior.

Schiller y la importancia de conducir los impulsos

Schiller en la carta siete, ocho y nueve establecerá la importancia de conducir los impulsos en el hombre, dando un papel relevante a la cultura en esta tarea, ya que a través del arte se puede llegar a ennoblecer el espíritu, el arte constituirá el instrumento llamado a ennoblecer el carácter del ser humano, la cultura estética tiene por tanto la tarea de la educación de la humanidad.

Sin embargo, Schiller también establece la necesidad de conducir los impulsos del hombre, el impulso sensible y el impulso formal, ya que estos impulsos son los que abarcan el concepto de humanidad, el *impulso sensible* insiste en la variación, y el *impulso formal* en la invariabilidad o la permanencia. No obstante, aunque estos impulsos puedan parecer tan opuestos entre sí no lo son, ya que ambos pertenecen al hombre. El impulso sensible exige variación, pero no abarca a toda la persona, el formal exige unidad y permanencia, pero no por ello busca que la persona permanezca siempre en el mismo estado.

El papel de la cultura consistiría en vigilar estos dos impulsos para que ninguno de ellos se afirme sobre el otro, porque si esto llegase a suceder solo habría uniformidad, pero no armonía en el hombre. De lo que se trata es de dar la misma relevancia a ambos impulsos. Debe existir por tanto una subordinación recíproca entre ambos. “Así pues ambos principios están subordinados y coordinados a la vez, es decir sometidos a un principio de acción recíproca: no hay materia sin

forma, ni forma sin materia” (pág. 211). La acción recíproca de los dos impulsos limita y permite que estos alcancen su máxima manifestación. Es decir, para Schiller el sentimiento no puede jugar un papel decisivo en el campo de la razón, ni la razón se debe determinar en el sentimiento.

De ahí la importancia que Schiller le da a desarrollar más profundamente la capacidad perceptiva del hombre, porque entre más se desarrolle esta capacidad el hombre podrá desarrollarse más a sí mismo, cuanto más personalidad tenga y más libertad de razón más mundo comprenderá. Por lo anterior, la cultura del hombre deberá para Schiller constituirse en lo siguiente:

13 §3 *En primer lugar*, habrá de proporcionar a la facultad receptiva los contactos más variados con el mundo, y llevar a su cota más alta la pasividad del sentimiento; *en segundo lugar*, habrá de procurar a la facultad determinante la máxima independencia respecto de la receptiva, y llevar a su cota más alta la actividad de la razón. Si se unen ambas cualidades, el hombre enlazará la máxima autonomía y libertad con la máxima plenitud del ser y, en lugar de perderse en el mundo, lo aprehenderá más bien junto a la totalidad infinita de sus fenómenos, dentro de sí, y lo someterá a la unidad de su razón. (pág. 215)

Si esto no sucede y alguno de los impulsos prevalece sobre el otro, el hombre nunca llegará a ser *él mismo*, ni tampoco llegará a *ser algo distinto*. Puede ocurrir entonces que los sentidos impongan su ley, por tanto, el hombre tenderá a estar fuera de sí, sin ningún control. Por el contrario, si el impulso formal es el que se afirma sobre el sensible, si el pensamiento se anticipa a la emoción la persona deja de ser fuerza autónoma y sujeto, tomado lugar el objeto.

Este tipo de educación puede devenir en la formación de sujetos duros o insensibles. Por ello es importante unir sentimiento y razón si se busca formar seres caritativos, sociables y útiles, por ello es importante el *impulso del juego*, impulso que permite alcanzar la armonía entre el impulso sensible y el impulso formal, para que el hombre llegue a ser *forma viva*.

Morin y la reforma del pensamiento

Edgar Morin criticara el método científico como paradigma simplificador, paradigma que en lugar de mostrar la realidad humana como un complejo de realidades y fenómenos, ha terminado por reducirlos generado más ceguera que elucidación (Morin, 2007). Descartes buscaba proceder a partir de certezas absolutas, de manera organizada y nunca por azar, Morin dirá que un método aplicado de esta manera resultara determinista, mecánico, obviando que la realidad cambia y es incierta. Un método así es insuficiente, porque no reconoce al sujeto pensante como realidad determinante. Por ello será necesario una concepción diferente de método, es decir, será necesario instaurar una nueva manera de pensar la realidad, en donde tanto el orden como el desorden, el azar, la incertidumbre, el desconcierto, la perplejidad estén presentes, buscando religar los conocimientos (Morin, Ciurana, & Motta, 2003).

“El método como actividad pensante del sujeto viviente, no abstracto. Un sujeto capaz de aprender, inventar y crear en y durante el caminar” (2003, pág. 16). El método que propondrá Morin será uno centrado en la experiencia del camino mismo, un viaje, una travesía, siendo una invitación por buscar el significado abierto y fugaz de la realidad, una forma de pensar que se acerca de forma diferente a la realidad, facilitando el desarrollo de estrategias para el comprensión del conocimiento, y el desarrollo de la acción (Morin, Ciurana, & Motta, 2003).

Morin propondrá una serie de principios método-lógicos como estrategia para desarrollar un pensar complejo, buscando evitar la fragmentación y desarticulación de los conocimientos.

1. *Principio sistémico u organizacional:* Este principio parte de lo propuesto por Pascal, permitiendo relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo, y el conocimiento del todo con el de las partes. Esta será una visión sistémica-organizacional, en donde el todo es más que la suma de las partes, pero la parte a su vez

es igual de compleja al todo, ejemplo de ello es ver la totalidad de la humanidad como especie, pero al mismo tiempo ver la particularidad de cada ser humano.

2. *Principio hologramático:* Este principio se basa en que una imagen puede contener casi la totalidad de la información del objeto representado, en una organización compleja no solo la parte está en el todo sino el todo en la parte. Como ejemplo Morin aludirá a al mundo biológico y sociológico, las células del ser humano, la cadena de ADN, o la organización social cultural del hombre.

3. *Principio de retroactividad:* Este principio rompe con la causalidad lineal causa-efecto. La causa además de actuar sobre el efecto retroactúa informacionalmente permitiendo la autonomía organizacional del sistema, es decir, permite regular el comportamiento del sistema, al actualizar su información, comportándose no como se espera, sino como las circunstancias reales solicitan.

4. *Principio de bucle recursivo:* La recursividad establece como no solo se es producto sino productor, se produce y reproduce así mismo. Concibe la autoproducción y autoorganización, siendo un proceso organizador fundamental.

5. *Principio de autonomía dependencia:* Este principio enmarca que la autonomía no se da sin la dependencia. Todo organismo depende del ecosistema.

6. *Principio Dialógico:* Este principio permite pensar lógicas que se excluyen, poner en relación ideas antagónicas, pero sin las cuales no será posible la comprensión de un mismo fenómeno. Busca superar la visión unidimensional, por ejemplo: Sapiens/ demens; Individuo/ sociedad.

7. *Principio de introducción del cognoscente en todo conocimiento:* Este principio busca devolver el protagonismo al sujeto observador como constructor de la realidad. Se debe reconocer al sujeto que piensa, así como a su experiencia, permitiendo

que sean la incertidumbre y la ignorancia las que interroguen al conocimiento. No hay por tanto un punto de vista absoluto, la crítica como la autocrítica deben estar siempre presentes.

Enseñar la condición humana en la escuela

Una de las premisas fundamentales de Morin será la de educar la condición humana en una era que él denomina como planetaria. Esto implica pensar de manera global al ser humano, en relación con el todo y sus partes. En esta era todo conocimiento deberá ser contextualizado, interrogando la situación del ser humano en relación con el mundo y el universo, reconociendo su multiplicidad y complejidad, siendo necesarios los aportes de las humanidades: filosofía, historia, arte y poesía (Morin, 2007).

Frente al paradigma de reducción y disyunción el pensamiento complejo se quiere abrir paso en la escuela, en espacios educativos el pensamiento complejo se manifiesta para Morin, Ciurana & Motta (2003) de la siguiente manera:

Se debe entender, que el pensamiento complejo se cimenta en la incertidumbre, y la incompletud como principio al reconocer la vaguedad y la imprecisión, sabe que la incertidumbre es más potente que la idea de una razón que excluye irreflexivamente otras formas de conocimiento.

El pensamiento complejo aboga por aquellos que se saben ignorantes, pero quieren aprender, por tanto, no desprecia lo simple critica la simplificación, el pensamiento es visto como una espiral que quiere ver el todo, pero también las partes, en un diálogo permanente, aspirando a un saber no fragmentado, evitando el reduccionismo, reconociendo lo multidimensional del ser humano.

En el pensamiento complejo reconoce que es a través de nuestro espíritu e imaginación que creamos la imagen de nuestro mundo.

DIÁLOGOS ENTRE FRIEDRICH SHILLER Y EDGAR MORIN

En este apartado se establecen diálogos entre las ideas de cada uno de los autores, establecido puntos de convergencia entre las mismas.

Crítica a la razón

Varios han sido los autores que hasta el momento han abordado de manera crítica la prevalencia de la racionalidad como estandarte del progreso humano. Sin embargo, la evidencia muestra de manera contradictoria que mientras más racional es el hombre, y más logros tecnológicos y científicos alcanza, la humanidad se torna cada día más apática, individualista y carente de espíritu colectivo y bien común.

Friedrich Schiller en 1975, en su texto: *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1990), realiza una ardua crítica en contra del rumbo que está tomando la humanidad, exponiendo que el ideal de razón está muy alejado de la libertad y perfección que ésta profesa. Este ideal ha buscado erróneamente suprimir el carácter sensible propio del hombre lo que ha devenido en un desequilibrio tal que ha terminado por fragmentar la naturaleza que le es propia, desmembrando a los individuos y aislándolos. 6 §3 “Vemos que no sólo sujetos individuales, sino clases enteras de hombres, desarrollan únicamente una parte de sus capacidades, mientras que las restantes, como órganos atrofiados, apenas llegan a manifestarse” (pág. 145).

Schiller frente a esta fragmentación argumentará la importancia de reconocer la doble naturaleza que le es propia al hombre, sensibilidad y razón deben reconciliarse, ya que esta ruptura solo ha hecho que se desgarre su naturaleza. 6 §7 “Aquella naturaleza multiforme de los Estados Griegos, donde cada individuo gozaba de una vida independiente y, cuando era necesario, podía llegar a identificarse con el todo, cedió su lugar a un artificioso mecanismo de

relojería” (pág. 147).

Edgar Morin (1997) también aludirá a la fragmentación, pero centrará su interés en la fragmentación del conocimiento y al reduccionismo y simplificaciones que ha llevado a la época moderna a generar disyuntivas tales como: objeto/ sujeto; alma /cuerpo; razón / sensibilidad etc. Para Morin el surgimiento de dicha fragmentación emerge con el paradigma de simplificación, que en su afán de hacer todo comprensible y cognoscible termina por reducir a los seres humanos y el mundo que le rodea en objetos, estableciendo leyes que han buscado erróneamente eliminar toda individualidad y singularidad. “Descartes formuló ese paradigma maestro de occidente, desarticulando al sujeto pensante (*ego cogitans*) y a la cosa extensa (*res extensa*), es decir filosofía y ciencia, y postulando como principio de verdad a las ideas claras y distintas, es decir al pensamiento disyuntivo mismo” (Morin, 2007, pág. 15).

Schiller ira más allá que Morin y expondrá que la fragmentación surge en el hombre en el mismo instante en el que la razón se impone sobre sus instintos, buscando eliminar lo que el hombre posee por algo que debe llegar a ser. 3§4 “Así pues el gran inconveniente es que mientras el hombre moral se forma en la idea, la sociedad física no puede detenerse en el tiempo” (pág. 125). Al imponerse la razón sobre la misma condición del ser humano, se le termina despojando de su propia humanidad. Pues la humanidad implica en sí misma una condición de temporalidad, al reconocernos como animales, nos reconocemos también como seres temporales, finitos, y frágiles, y en la fragilidad se debe reconocer la dignidad del ser humano.

Tanto Friedrich Schiller como Edgar Morin establecerán la necesidad de cambiar el rumbo inexorablemente catastrófico al cual se dirige la humanidad, si bien cada uno de los autores pertenece a una época diferente, comparten la visión necesaria de que el hombre deje a tras la fragmentación en la cual se han visto inmersos. Ambos encuentran que la razón occidental al

volverse totalizante e imponer leyes y postulados termina por reducir al hombre, creando disyuntivas y fragmentándolo.

Morin al criticar el paradigma reductor y disyuntivo hará hincapié en la ciega inteligencia del hombre, porque a pesar de sus avances tecnológicos y científicos, la hiper especialización de los conocimientos ha impedido ver la complejidad de la realidad, esto ha tenido repercusión directa en la manera como nos relacionamos con el mundo, con nosotros mismo, con otras especies, perdiendo nuestra humanidad. “Tenemos que comprender que estamos siempre en la era bárbara de las ideas. Estamos en la prehistoria del espíritu humano. Solo el pensamiento complejo nos permitiría civilizar nuestros conocimientos” (Morin, 2007, pág. 19).

De igual manera Schiller en la carta cinco argüirá que la decadencia del hombre se encuentra en que este o es bárbaro o es salvaje, bárbaro si sus principios destruyen a sus sentimientos, o salvaje si sus sentimientos dominan sus principios. Los dos autores reconocen que el hombre no va por el camino del progreso, la razón es fácilmente manipulable cuando esta pierde de vista al ser humano, al impedirle que desarrollen plenamente sus facultades se termina por aislarlo, dejando de tener conciencia de la realidad. Esta será la gran crítica que ambos autores realizaran a la época moderna.

Establecimiento del *estado ideal*

Ennoblecere al hombre será una de las premisas más importantes que desarrollará Schiller en sus cartas, exponiendo que la acción que realiza el estado (entendido estado en esta ocasión como el gobierno) para formar al hombre parte de un gesto de homogenización. Está no es la vía más adecuada para el ennoblecimiento de éste, ya que en su pretensión de formar al hombre termina por suprimir y aniquilar la variedad.

Schiller al realizar esta crítica reconoce la importancia de la subjetividad en el individuo. No puede existir armonía si solo se honra el canon del hombre ideal, también se debe honrar el carácter subjetivo, con ello el carácter particular de cada ser humano. Si el carácter moral o racional del hombre solo se afirma sacrificando el carácter natural, sensible se formará a un hombre imperfecto: 4 §3 “se evidenciará entonces un grado de formación aún deficiente, y una constitución política que solo sea capaz de llevar a cabo la unidad suprimiendo la variedad, será aún muy imperfecta” (pág. 131).

De igual manera Morin realizará una reflexión similar a Schiller, mostrará que la ciencia al establecer leyes y categorías a través del método científico en su pretensión de explicar el mundo termina por simplificarlo. Si un pensamiento es mutilante conducirá necesariamente a acciones mutilantes, en consecuencia, el hombre también termina siendo reducido a un objeto al eliminarle su carácter individual y por ende subjetivo, reduciéndolo a una categoría meramente biológica. “Las ciencias humanas no necesitan más la noción de hombre. Y los ciegos pedantes concluyen que la existencia del hombre es sólo ilusoria” (Morin, 2007, pág. 16). Mundo y sujeto serán dos cosas diferentes para la ciencia.

Para alcanzar el estado ideal Schiller y Morin realizaron propuestas que se centran en el hombre como eje de la transformación, Schiller (1990) dirá que para restablecer la humanidad en el hombre es necesario eliminar el desequilibrio, y eso será posible al reconocer la doble naturaleza de este, su naturaleza sensible y su naturaleza formal o racional, alcanzando la armonía a través y por la belleza, buscando instaurar una razón de orden estético. 4 §5 “Si el hombre está interiormente en armonía consigo mismo, mantendrá a salvo su singularidad, aun en el caso en que adecue sus actos a la regla de conducta más universal” (pág. 135) ya que: 4 §3 “la razón exige unidad, pero la naturaleza exige variedad, y el hombre es reclamado por ambas

legislaciones” (pág. 131).

Por el contrario, Morin se centrará en la apertura de un pensamiento que sea capaz de tomar conciencia de su realidad, entendiendo que él mismo como ser humano es un sistema complejo, que interrelaciona con multiplicidad de sistemas complejos, viviendo en una realidad multisistémica. Solo si se transforma el pensamiento argumentará Morin, se ingresará a una era planetaria, por ello la necesidad de pensar de manera compleja (Morin, 1999).

Si bien el pensamiento de ambos autores en apariencia parte de postulados diferentes, los dos evidencian una clara necesidad de transformación del hombre y reconocimiento de sí mismo y de su realidad. La apuesta de ambos se centrará en la necesidad de desarrollar en el hombre un nuevo estatuto de la razón, una razón que permita una mirada compleja del hombre como fenómeno y sistema, en interrelación con otros fenómenos y sistemas. Apartándose de aquella razón que ha sido instrumentalizada por los discursos de la racionalidad científica. “Hizo falta que la razón crítica se volviera autocrítica. Debemos luchar sin cesar contra la deificación de la razón que es, sin embargo, nuestro único instrumento fiable de conocimiento, a condición de ser no solamente crítico, sino autocrítico” (Morin, 2007, pág. 65).

El establecimiento de una nueva racionalidad es lo que le permitiría al hombre encaminar el destino inexorable al cual pareciera dirigirse la humanidad, evitar la catástrofe. Así, ambos autores buscaran establecer una nueva manera de ser del hombre que establezca horizontes esperanzadores para la humanidad.

La condición humana

Schiller presenta en la carta once el concepto de humanidad, la humanidad presenta dos estados que representan las determinaciones del yo, por un lado está la *persona* que siempre

permanece y por el otro el *estado* que está en constante transformación. El *estado* será desde la concepción de Schiller todas las emociones por las que atraviesa el hombre: quietud, actividad, emoción, indiferencia. A pesar de estos estados el sujeto permanece, siempre somos nosotros pese a los múltiples cambios de estado que experimentamos.

En concordancia con lo anterior Schiller dirá que: 11 §7 “solo transformándose existe, y sólo permaneciendo invariable es él el que existe. El hombre representado en su perfección sería, por consiguiente, aquella unidad persistente que, en el flujo de las variaciones, sigue siendo siempre la misma” (pág. 197). Este es el concepto de humanidad que presenta Schiller el cual está ligado al estado sensible y racional del hombre: el estado sensible representa el *estado* de transformación constante, por el contrario, el estado formal en el hombre está representado por la invariabilidad de este, la persona.

Lo que nos hace seres humanos para Schiller será un componente que alude a la divinidad, pero al mismo tiempo a lo terrenal, y es el carácter efímero e inmortal del hombre al buscar trascender el tiempo, así mismo el hombre es atravesado por las emociones y la necesaria permanencia de la personalidad que se debe afirmar en él.

Edgar Morin en su apuesta discursiva también aludirá a la doble condición del ser humano: animalidad y humanidad, que constituyen la condición humana. La condición humana se despliega según Morin en un proceso de desarrollo evolutivo desde la prehistoria que ha permitido el surgimiento del lenguaje, la cultura, y adquisición de conciencia entre otros, deviniendo en la humanización. En resumen, esta humanización parte de un principio bio-físico y otro sico-socio-cultural que se remiten mutuamente (Morin, 1999).

Morin dirá: “Como si fuera un punto de un holograma, llevamos en el seno de nuestra

singularidad, no solamente toda la humanidad, toda la vida, sino también casi todo el cosmos, incluyendo su misterio que yace sin duda en el fondo de la naturaleza humana” (Morin, 1999, pág. 25). Este pasaje particular de Morin hace una clara referencia al carácter efímero, individual, universal, inmortal y divino de la humanidad.

Tanto Schiller como Morin abarcan comprensiones discursivas que se pueden extrapolar en algunos momentos, así cada uno a su manera indicara la relación: individuo, sociedad y cultura para explicar como cada elemento por separado y en interrelación configuran nuestra condición humana. El reconocimiento del individuo es fundamental en el desarrollo de esta triada.

Para Schiller es crucial reconciliar al hombre puro que representa la forma objetiva de la humanidad, es decir al hombre público, y el hombre temporal, es decir el hombre individual o privado, pues a la larga se trata del mismo ser. Esto implica que el hombre alcance la armonía entre su estado sensible y formal, desarrollando plenamente sus facultades y alzándose como representante de la especie, porque solo con el desarrollo pleno de las facultades el hombre será realmente libre. Esto indica que el hombre como individuo debe desarrollar plenamente sus facultades. Este desarrollo pleno del hombre lo harán transitar sin perjuicio a la sociedad, alzándose como representante de la especie y su cultura. El desarrollo individual del hombre es tan relevante como el desarrollo de la especie.

Morin establecerá un triada, un bucle entre individuo – sociedad – especie, cada uno de los elementos constituirá el producto del otro, la cultura y la sociedad permiten la realización del individuo, pero es un deber ético y político buscar que el individuo llegue a ser pleno y libre (Morin, 1999).

CONVERGENCIA DE LAS PROPUESTAS

El siguiente apartado establece elementos teóricos que pueden ser claves en aras de generar estrategias pedagógicas que eviten la fragmentación del conocimiento y del estudiante.

Educación la naturaleza sensible y racional del hombre a través del juego

Schiller al proponer la doble naturaleza del hombre, la sensible y la formal, establece una condición de dualidad y unidad sin el cual no se podría comprender el fenómeno constitutivo del hombre y su humanidad. Bajo esta óptica se concibe también el principio dialógico de Morin, que permite asociar dos términos antagonistas y a su vez complementarios, en una lógica de orden binario.

El antagonismo, pero al mismo tiempo la búsqueda de la armonía evidenciará el primer rasgo de complejidad inherente al hombre, cosa que Morin también ha señalado al evidenciar como el paradigma reductor lo ha simplificado. La simplificación del hombre es la que ha llevado a la crisis humana y planetaria en la cual se encuentra actualmente.

Para paliar de alguna manera esta crisis la escuela como espacio que educa a los niños deberá reconocer su doble naturaleza, sensible y racional, no hacer lo opuesto. Ya que a medida que los grados de escolaridad avanzan hay una evidente disminución y reconocimiento de esta naturaleza sensible. Schiller planteará la necesidad de que el hombre forme por igual sus dos facultades, los impulsos serán el medio para hacerlo, si ambos impulsos actúan de forma recíproca se despertará el impulso del juego.

Morin también hará referencia a razón-afecto-impulso, explicará que el cerebro humano en su evolución desarrolló el cerebro reptil, fuente de los impulsos primarios, el mesocéfalo o cerebro de los mamíferos, en donde se desarrolla la afectividad y la memoria, el córtex que

envuelve todas las estructuras cerebrales y forma los dos hemisferios, formando un neo córtex base de las habilidades analíticas (Morin, 1999).

Estos tres cerebros formaran un bucle razón-afecto-impulso, Morin desde este bucle reconocerá la naturaleza animal inherente al hombre, un rasgo sin el cual no habría humanidad. Esta relación es complementaria y antagónica, siendo una relación inestable. “La racionalidad no dispone pues del poder supremo; es una instancia que compete y se opone a las otras instancias en una triada inseparable; es frágil: puede ser dominada, sumergida e incluso esclavizada por la afectividad o la impulsividad” (Morin,1999, pág. 27).

Los dos autores establecen cada uno a su manera la naturaleza afectiva y racional del hombre. En la propuesta realizada por Schiller el impulso de juego es el que permite el restablecimiento de la armonía al dar la misma prelación a cada una de sus facultades.

Schiller explicará en la carta veintiséis como el juego se torna juego estético. Para abordar el concepto del juego estético dará un lugar relevante a la imaginación, dirá que es a través del *juego libre* de las ideas y la imaginación que se crearan nuevas formas dando el salto al *juego estético*. El juego libre de la imaginación y las ideas supondrá un abordaje sensible, que permitirá el transito no violento sino natural del estado sensible al racional y viceversa, restableciendo así la armonía.

Lo anterior supondrá, que en una primera instancia no será posible diferenciar el impulso sensible del impulso de juego, explicará Schiller, ya que el impulso sensible buscará imponerse, todo lo que sea nuevo para él lo estimulará, esto se equipará a la curiosidad propuesta por Morin, con ello, si el hombre no siente curiosidad, no se sentirá estimulado para actuar, y si esto no ocurre, el no querrá jugar. El juego, la imaginación y la curiosidad son inherentes a todos los

hombres.

El juego entendido como la libre asociación de las ideas con la imaginación puede convertirse en herramienta a ser utilizada en los procesos educativos. Lo que daría apertura a un que no fragmente, porque el propósito mismo del juego es la asociación libre. Evitando, por una parte, seguir violentando a los estudiantes al imponer los saberes, por otra, reconociendo que la facultad sensible de los mismo es necesaria para un tránsito efectivo hacia el pensamiento.

La estética como fuerza del pensamiento

Schiller a lo largo de sus cartas realiza algunas menciones frente al pensamiento, si bien el autor no profundiza en este tema ya que el objeto de su investigación es la belleza, este hace algunas referencias que están atadas a los resultados de su investigación. Aunque dichas referencias son breves permiten enlazar su discurso y hacer una corta interpretación de cara al papel que juega la belleza en el pensamiento.

En la carta diecinueve Schiller expondrá que el pensamiento surge como resultado inexorable de la experiencia que el hombre tiene del mundo, son los sentidos aquellos que permiten un primer contacto con los objetos y fenómenos, siendo puerta de entrada para un posterior entendimiento, permitiendo que este sea capaz de representar, la representación es una metáfora del entendimiento del hombre, pero desde lo que propone Morin aludiendo al pensamiento reductor, ninguna representación llega a captar el objeto completamente, como dirá Schiller, el hombre limita para comprender.

Así pues, cuando el autor hace referencia a “poseer el instante”, implica necesariamente la vivencia del tiempo que ya paso, el instante representa la vivencia del tiempo, el instante es entonces una metáfora de la experiencia del tiempo vivido por hombre, una representación de

dicho entendimiento. Por otra parte, Schiller al igual que Morin hablara de las partes con respecto al todo y el todo respecto a las partes, principio sistémico. El conocimiento producido por el hombre está en relación con el conocimiento del todo. Si el hombre no tuviese una comprensión del tiempo, tampoco tendría una comprensión del instante que representa el tiempo. El hombre alcanza la comprensión a través de las partes limitando, pero solo puede llegar al todo a través del reconocimiento de las partes.

19 §5 Antes de determinar un punto del espacio, no existe ningún espacio para nosotros; pero sin el espacio absoluto no llegaríamos nunca a determinar ese punto. Lo mismo vale para el tiempo. Antes de poseer el instante, no existe para nosotros ningún tiempo; pero sin el tiempo absoluto no llegaríamos nunca a representarnos el instante. Así pues, sólo alcanzamos el todo a través de las partes, y sólo alcanzamos lo ilimitado a través de la limitación; pero, del mismo modo, sólo llegamos a las partes mediante el todo, y a la limitación únicamente mediante lo ilimitado. (pág. 269)

Schiller dirá en concordancia con planteamientos de Morin, que la búsqueda del hombre por querer representar la realidad termina en un reduccionismo del objeto y el fenómeno, de ahí que ninguna representación llegue a captarlo completamente, esto incluye el propio reduccionismo del cual el hombre es preso, al tener que el mismo reducirse, es decir, el hombre es pura posibilidad, o en el lenguaje Schilleriano pura capacidad vacía, que al recibir un contenido específico termina por generar límites, adquiriendo una determinada manera de actuar, el hombre deja de ser pura capacidad vacía a tornándose una fuerza activa.

19 §3 Pero llega un momento en que la sensibilidad del hombre se ve impresionada, y del número infinito de determinaciones posibles sólo una va a hacerse real. Una representación va a nacer en el hombre. Lo que en el estado precedente de simple determinabilidad no era más que una capacidad vacía, pasa a ser ahora una fuerza activa, recibe un contenido; pero al mismo tiempo adquiere, en cuanto fuerza activa, un límite, ya que, en cuanto simple capacidad, carecía de límites. Así pues, la realidad existe, pero la infinitud se ha perdido. Para determinar una forma en el espacio, hemos de poner límites al espacio infinito, para

imaginarnos una variación en el tiempo hemos de fraccionar la totalidad del tiempo. Así pues, llegamos a la realidad sólo mediante limitaciones, a la posición o situación real, sólo mediante negación o exclusión, y a la determinación, únicamente suprimiendo nuestra libre determinabilidad (Schiller, 1990, pág. 267)

La determinación del hombre se refiere a la armonía de los estados -sensible, formal o racional- a la cual él está llamado, por ello el hombre al adquirir determinado contenido acaba por fragmentarse, esto ocurre por la libre determinabilidad del hombre, que al elegir un estado sobre el otro termina por negar, suprimir y limitar. Schiller buscará restablecer la determinación a la cual está llamado el hombre a través de un tercer estado que no niegue su doble naturaleza. Como se puede inferir Schiller al igual que Morin están abogando por una mirada compleja, que no fragmente la realidad, sino que la reconozca, en este sentido el pensamiento debe tener la capacidad de reconocer la doble naturaleza del hombre, así como de reconocer que se debe ver las particularidades de las partes, pero también el todo.

La infinitud se pierde cuando el hombre da forma al espacio imponiendo límites, fragmenta para delimitar, excluye para comprender. El papel que le da a la belleza es primordial, en la carta veintitrés afirmará que la belleza no se inmiscuye en el pensar ni en el sentir, sin embargo, es la que da fuerza al pensamiento para que este se manifieste, si bien no determina el uso de esta capacidad, la belleza es condición necesaria para determinada manera de ser y pensar.

8 § 7 “El camino hacia el intelecto lo abre el corazón. La necesidad más apremiante de la época es, pues, la educación de la sensibilidad, y no sólo porque sea un medio para hacer efectiva en la vida una inteligencia más perfecta, sino también porque contribuye a perfeccionar esa inteligencia” (Schiller, 1990, pág. 171)

La belleza permite perfeccionar la inteligencia, ya que el hombre al desarrollar de manera plena su estado sensible y formal, podrá acceder a un tercer estado al cual el autor denomina estado estético, y en dicho estado actúan de manera conjunta el sentir y el pensar sin coaccionarse

haciendo posible perfeccionar la inteligencia, dándole fuerza al pensamiento para que este se manifieste. Se hace hincapié en que Schiller advierte que: “el camino al intelecto lo abre el corazón” (Schiller, 1990, pág. 171), de ahí la necesidad apremiante de educar la sensibilidad, esto implica que la experiencia sensible es la que dispone al hombre a aprender, lo cual indica que desde Schiller la perfección de la inteligencia no es solo un asunto de la ratio, el goce también debe estar presente.

La constitución del estado estético del cual hablará Schiller en las cartas 21, 22 y 23 hará una breve alusión al pensamiento. El estado estético es un estado intermedio en donde puede realizarse el tránsito entre el estado pasivo del sentir al activo del pensar, terminando con la escisión de los estados del hombre 18 §1 “La belleza guía al hombre sensible hacia la forma y hacia el pensamiento, la belleza hace regresar al hombre espiritual a la materia, al mundo sensible” (pág. 259).

Si la belleza permite el tránsito de las facultades del hombre, alcanzando la armonía de estas, un proyecto que pretenda alcanzar un pensamiento vinculante que no fragmente el conocimiento, requerirá necesariamente una educación por la belleza, una educación de orden estético. Porque como lo expresa de manera acertada Schiller, “el camino hacia el intelecto lo abre el corazón”. Bajo esta perspectiva, no se puede cultivar un pensamiento que no fragmente sino se parte de la idea misma del reconocimiento del hombre como ser complejo, por tanto, como un ser que requiere el cultivo armónico de sus facultades, sin dar prelación a una en específico, dándole reconocimiento a la emoción sensible en la escuela como elemento necesario y relevante para el pensamiento, de esta manera se pasaría de un pensamiento que simplifica, fragmenta y atomiza a uno que vincula y complejiza, desde y por la belleza.

El papel del pedagogo y el arte

Tanto Schiller como Morin hablan de la fragmentación, uno hará hincapié en la fragmentación del hombre y el segundo de los saberes. Cada uno a su vez reconoce al arte y las humanidades como indispensables en la reconfiguración de la humanidad del hombre, ya que, a diferencia del pensamiento racionalista, las artes no desvinculan, sino que buscan mostrar toda la complejidad inherente en la condición humana.

Las respectivas propuestas teóricas de Schiller y Morin se cristalizarán en la necesidad de asumir la formación y educación del hombre de manera diferente, no se puede pretender educar de la misma manera si se quiere una transformación. Cada uno resaltará el papel que cumplen pedagogos y artistas en esta tarea.

Schiller en sus cartas aludirá a la importancia de formar por igual ambas facultades del hombre, sin dar prelación a una en específico, la facultad sensible y formal son igualmente relevantes, asignado un papel trascendental al pedagogo.

4 §4 De modo muy distinto actúan pedagogos y políticos, que hacen del hombre su materia y su tarea al mismo tiempo. Aquí, la finalidad vuelve a estar en la materia, y sólo porque el todo sirve a las partes, pueden reunirse las partes en el todo. El político ha de acercarse a su materia con un respeto muy distinto al que demuestra el artista por la suya, no de manera subjetiva, ni provocando un efecto engañoso para los sentidos, sino que de manera objetiva, y favoreciendo la esencia interior del hombre, ha de preservar la singularidad y personalidad de su materia. (Schiller, 1990, pág. 133)

Buscar el ennoblecimiento del hombre, ayudarlo a alcanzar la perfección requerirá en primer lugar, que el pedagogo favorezca el interior con ello la singularidad propia del individuo, buscando potenciar lo que este ya es sin violentarlo, en segundo lugar, se necesitará que el hombre quiera alcanzar dicha perfección por voluntad propia, tomando forma por y para sí mismo, buscando alcanzar una coherencia interna en el individuo tal que las partes reflejen el

todo y el todo refleje a las partes, ya que la armonía no puede ser una imposición.

Schiller en la carta dos también indicará al papel del artista y el arte en la formación del hombre. La obra de arte más perfecta es aquella que permite la construcción de una verdadera libertad política, porque el arte es hijo de la libertad. El arte no solo deberá pronunciarse sobre su época, también deberá transformar al hombre en lo más profundo de su ser. Así mismo Schiller en el párrafo siete de la carta nueve invitara al artista a influir en los ocios de las personas, a apartar de ellas la frivolidad y grosería de sus actos.

Edgar Morin hablara de la necesidad de la reforma del pensamiento, en consecuencia, de una necesaria reforma de la enseñanza. Morin se diferencia en este punto radicalmente de Schiller ya que este hablara de manera tajante sobre la formación: “el termino formación, con sus connotaciones del moldeado y de conformación, tiene el defecto de ignorar la misión de la didáctica es incentivar la autodidactica al despertar, provocar, favorecer la autonomía del pensamiento” (Morin, 1999, pág. 10).

Así lo que le interesará a Edgar Morin será realizar una propuesta que transite entre la educación y la enseñanza. La educación es aquella puesta en práctica que permite garantizar la formación y el desarrollo del ser humano. La enseñanza es el arte de transmitir conocimientos de manera que se comprendan, tiene un enfoque más cognitivo. Partiendo de estos dos elementos Morin transitara entre educación y enseñanza, adentrándose de manera directa en el terreno educativo, clarificando su propuesta teórica en textos escritos de manera especial para la comunidad educativa, cosa que no hace Schiller.

Para Morin reconocer la pertinencia de los conocimientos en la escuela es vital, ya que los conocimientos descontextualizados y fragmentarios han llevado a que el hombre no sea capaz de

tener una visión global y real de los problemas que aquejan a la humanidad, la denominada inteligencia ciega (Morin, 1999).

“Como nuestra educación nos ha enseñado a separar, compartimentar, aislar y no a ligar los conocimientos, el conocimiento de estos constituye un rompecabezas inteligible” (Morin, 1999, pág. 19). Ante este análisis desolador de la educación Morin propondrá integrar los conocimientos a través de macro conceptos. Esto implica que los conceptos no se definen por sus fronteras sino por su núcleo. En este planteamiento Morin abogara por la transdisciplinariedad del conocimiento⁵, esto hace que necesariamente la escuela deba hacerle frente al reduccionismo que se genera cuando se atomizan las diferentes asignaturas del currículo escolar. Esta atomización hace que los saberes sean parcelados, enquistados y fraccionarios, dejando de aportar realmente a los procesos educativos.

De igual manera Morin buscará favorecer la condición multidimensional del hombre, con ello su condición biológica, psíquica, afectiva y también racional. Favorecer esta condición multidimensional indicara una correspondencia del planteamiento formativo de Schiller con el planteamiento educativo de Morin, sobre la necesidad de formar por igual todas las facultades del hombre.

Dentro de esta correspondencia la facultad sensible del hombre está ligada a su estado

⁵ La Transdisciplina es una forma de organización de los conocimientos que trascienden las disciplinas de una forma radical. Se ha entendido la transdisciplina haciendo énfasis a) en lo que está entre las disciplinas, b) en lo que las atraviesa a todas, y c) en lo que está más allá de ellas.

A pesar de las diferencias antes mencionadas, y de la existencia en el pasado de la interpretación de la transdisciplina como una mega o hiper disciplina, todas las interpretaciones coinciden en la necesidad de que los conocimientos científicos se nutran y aporten una mirada global que no se reduzca a las disciplinas ni a sus campos, que vaya en la dirección de considerar el mundo en su unidad diversa. Que no lo separe, aunque distinga las diferencias.

La transdisciplina representa la aspiración a un conocimiento lo más completo posible, que sea capaz de dialogar con la diversidad de los saberes humanos. Por eso el diálogo de saberes y la complejidad son inherentes a la actitud transdisciplinaria, que se plantea el mundo como pregunta y como aspiración. Tomado de:

<http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/que-es-transdisciplinariedad.html>

natural, por ende biológico, a dicha facultad le corresponde un estado sensible, que se puede equiparar al estado afectivo del hombre. De igual manera la facultad formal está ligada al estado racional, por ende, psíquico, a dicha facultad le corresponde un estado formal-racional.

El papel que Morin asigna a las humanidades en la educación es crucial, ya que en estas es inherente la complejidad, por ejemplo: la literatura tiene la capacidad de mostrar las diversas relaciones del individuo, sin fragmentarlo, por el contrario, mostraran la inmensa complejidad de estos desde su contexto particular, a través de la vida cotidiana.

La novela por el contrario (Balzac en Francia, Dickens en Inglaterra) nos mostrara seres singulares en sus contextos y en sus tiempos. Mostraba que la vida cotidiana, es de hecho, una vida en la que cada uno juega varios roles sociales, de acuerdo a quien sea en sociedad, en su trabajo, con amigos o desconocidos. Vemos que así cada ser tiene una multiplicidad de identidades, una multiplicidad de personalidades en sí mismo, un mundo de fantasmas y de sueños que acompañan su vida (Morin, 2007, pág. 54).

Morin abogara por una educación que enseñe la condición humana en sintonía con la pretensión de Schiller. “La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana” (Morin, 1999, pág. 23).

Lo anterior implica que el arte puede ser ese eje articulador entre las diferentes áreas del currículo escolar, pero para ello el papel del docente es de vital importancia, ya que es él el encargado de reconocer la doble naturaleza del ser que está formando, además el docente desde su visión particular puede facilitar la conexión entre diferentes conocimientos, prestando especial atención a la naturaleza sensible-racional de estudiante, de ahí se puede entender que el arte como eje articulador, puede dar bastantes idead al docente para hacer posible dicha tarea.

PARTE 2

El presente apartado presenta el resultado de los hallazgos encontrados en el desarrollo de la fase 2 y 3 de la investigación, dando respuesta al segundo y tercer objetivos planteados: determinar si los docentes de ciclo dos jornada tarde evitan la fragmentación del conocimiento escolar, y construir estrategias con los docentes de ciclo dos articulando elementos teóricos de la educación estética y los postulados del pensamiento complejo que contribuyan a superar la fragmentación del conocimiento.

Los resultados que se presentan no solamente respondieron los objetivos planteados, también se consolida como el reconocimiento y recogimiento de diversas experiencias realizadas por el equipo de docentes del Colegio Ciudad de Villavicencio de ciclo 2 jornada tarde, siendo memoria activa del proceso que están desarrollando actualmente en el colegio.

Además, de manera puntual se establece como se pueden favorecer la actitud filosófica.

ESTADO ACTUAL DE LA CUESTION

En este breve apartado se presenta la interpretación del análisis hecho a: la entrevista exploratoria, la encuesta y la revisión de las relatorías institucionales entregadas por los docentes del ciclo 2 de la JT. Los hallazgos encontrados permitieron establecer si los docentes evitan la fragmentación del conocimiento en su práctica docente, si bien en este apartado no se profundiza en lo encontrado, sí permite establecer una primera mirada, mirada que se retomará y profundizará en el apartado de *Construcción de Estrategias Pedagógicas*.

El arte en ciclo 2

Los estudiantes de ciclo 1 y 2 ven la asignatura de artes por espacio de 2 horas semanales,

esta asignatura es dada por un docente especializado en Artes Plásticas. Para el docente encargado su asignatura, como él denomina: “taller de dibujo y coloreado”, incide en los procesos de orden cognitivo y emocional del estudiante. Sin embargo, la percepción que otros docentes tienen de su espacio académico no es la más idónea para el desarrollo y la formación de estudiantes de ciclo 2. Se evidencia una desconexión entre lo que el docente de artes plásticas propone curricularmente y lo que esperan otros docentes de ciclo 2 frente al aporte de su asignatura en el currículo escolar.

Se establecen dos visiones diferentes de la asignatura y sus aportaciones a los estudiantes, por un lado: del docente que dicta la asignatura, y por el otro de los docentes que ven de manera externa lo que el realiza en clase con los estudiantes.

- **Profesor E:** El programa actual de Artes Plásticas en consecuencia, propende por crear un ambiente propicio que permita desarrollar en los educandos una actitud y disposición perceptual que induzca la adquisición de habilidades y competencias, acordes con el énfasis de la Institución, referido a la comunicación y la auto-estima y que da pauta sólida para fomentar las dimensiones cognitiva, emocional y creativa, instrumentada en actividades plásticas, basadas en el desarrollo de cuatro ejes curriculares: Color, forma, espacio y percepción (Encuesta).

De esta manera el docente establece la ruta orientadora de su hacer pedagógico en el aula de clase, una ruta que reconoce las dimensiones del estudiante y a la vez propende por el desarrollo de habilidades específicas. Los niños en el *taller de dibujo y color* realizan dibujos de personajes de series animadas y películas, favoreciendo el lazo afectivo de los niños al dibujar a sus personajes preferidos de la televisión y el cine, para desde estos ejercicios de dibujo desarrollar las habilidades de espacio, percepción, forma y color.

La percepción que tienen otros docentes del espacio de la clase de artes es un poco diferente a lo expuesto por el docente, estos coinciden en la necesidad de diversificar el espacio con la enseñanza de otro tipo de habilidades artísticas diferente a las del dibujo.

- **Profesor D:** (se aclara la garganta) pues que me parece que es muy teórica ósea de vería ser más practica más para desarrollar en ellos otro tipo de habilidades he... y de capacidades motrices que... permita también en ellos he... no solamente expresarse a través del dibujo... sino también a través de otro tipo de arte de la estética del cuerpo, también utilizando... pues me parece que falta que se utilice mucho más material con los muchachos sí, he... con los niños jum pues utilizando otro tipo de artes también que se introduzca artes como: la danza el teatro, a mí me parece que eso hace falta en el colegio, como para los muchachos de ciclo II (Entrevista exploratoria).

Lo que se evidencia por parte de los docentes no es un desconocimiento de las acciones que realiza el docente de artes en su clase, si no la necesidad de diversificar las artes, con ello, que los estudiantes en la clase de artes tengan acceso a otro tipo de expresiones y experiencias artísticas, lo cual daría más riqueza a la asignatura y desde su punto de vista, aportaría mucho más a la formación y desarrollo de habilidades en los estudiantes.

Así mismo, los docentes reconocen que el arte aporta de manera fundamental en la formación del ser humano, es un eje necesario para desarrollar la creatividad y sensibilidad del ser, pero en el colegio no se le da el peso suficiente a esta asignatura. Se evidencia una conexión entre lo que piensan los docentes frente al papel formativo del arte en ser humano y la poca importancia que se le da curricularmente.

- **Profesor B:** “En esta sede creo que no le ven relevancia. Para mí el arte está el ser humano inmerso; en todo lo que el ser humano hace, piensa, construye está el arte. Un ser es directamente proporcional a las motivaciones artísticas que en su vida haya tenido, al contacto con ella y a su emoción que genera esta” (Encuesta).

Al igual que Friedrich Schiller (1990) se pronuncian a favor del arte, su incidencia en la formación, y la necesidad de darle mayor apertura a las diversas artes, porque éstas logran la transformación del hombre en lo más profundo de su ser.

La fragmentación del conocimiento en ciclo 2

Dada la preocupación generalizada de los docentes por el bajo desempeño en habilidades

de lectura y escritura en los estudiantes de ciclo 2, para el año 2016, el grupo docente empieza a hacer cambios en el currículo escolar. La lectura y escritura es un eje transversal de la experiencia escolar, la escuela es un espacio de alfabetización para la cultura letrada, porque si el niño no tiene acceso a la lectura y escritura difícilmente podrá desarrollo otras habilidades académicas, la lectura y la escritura es la puerta del entrada al conocimiento escolar, de ahí que los maestros expresen la necesidad de hacerle frente al bajo porcentaje de éxito que ha tenido los procesos de alfabetización en la primaria del Colegio Ciudad de Villavicencio.

- **Profesor A:** “Entonces se inicia un proceso con las planeaciones o unidades didácticas que exige el Colegio estableciendo las habilidades de, sin embargo, para los docentes de la Jornada Tarde de la Institución Educativa Ciudad de Villavicencio, la preocupación por las habilidades de lectura y escritura siempre han sido latentes y en el año 2016, se hacen procesos bastantes significativos como reformas al Plan Lector, aplicación de diagnósticos específicos a los estudiantes y planteamiento de estrategias de fortalecimiento en las prácticas docentes orientadas bajo el ambiente de aprendizaje, estrategias que beneficien de manera significativa el aprendizaje de niños y niñas” (relatoría experiencia de aula).

Lo que se busca es la inserción exitosa del estudiante al mundo de la lectura y escritura como puerta que permite abrir y conectar los demás conocimientos. A partir de la renovación y cambio curricular realizado por el equipo de docentes, surgen dos proyectos que buscan responder cada uno, a su manera, con la necesidad de mejorar los procesos de lectura y escritura de los estudiantes:

El primero, los centros de interés, que tienen un componente artístico fuerte, pero que solo se desarrollaron en el año 2017 en la sede de Villa Hermosa. En la sede B puerta al llano el equipo de docentes no llevo a cabo dicha estrategia porque no fue posible concertar un horario para llevar a cabo el proyecto, se evidencia la importancia de las dinámicas institucionales, pues estas son estructurales para el desarrollo de los proyectos.

- **Profesor C:** “ Para el siguiente año la continuación de los centros de interés, es importante, debido a los avances que tuvimos a nivel cognitivo y social en los estudiantes, para ello es necesario la organización desde inicio del año, en los espacios, tiempos, materiales y actividades, seguir la unificación de ética y valores, religión y gestión en acciones hacia los valores, que nos permitan una sana convivencia, es relevante la labor realizada pero aún más la continuación e implementación en las dos sedes, todos hacia un mismo objetivo y hablando un mismo idioma” (relatoría experiencia de aula).

De igual manera la llegada del proyecto de la secretaria de educación “Leer es volar”, proyecto de la Secretaria de Educación de Bogotá, empieza a generar transformaciones importantes en las practicas pedagógicas y didácticas de los docentes. De ahí emergen estrategias como: ubicar a los estudiantes por niveles de desempeño y no por grados, en aras de mejorar su proceso lecto-escritor.

- A: “Se destaca la Diferenciación como una oportunidad para la niñez y la juventud, una experiencia pedagógica diferente donde se reúnen estudiantes que se encuentren en la misma etapa o nivel de desempeño, según diagnóstico y lograr potenciar aquello que haga falta a través de una intervención planeada y procesual que logre que estos niños y niñas alcancen los Derechos Básicos de Aprendizaje para cada grado y mucho más: un nivel pleno y satisfactorio tanto para ellos como para la educación” (relatoría experiencia de aula).

Para el docente es claro que si el niño no mejora en sus capacidades de lectura y escritura no podrá tener una vida escolar exitosa, con ello tener acceso al conocimiento escolar, sin embargo, si bien la alfabetización exitosa del estudiante es vertebral en los procesos escolares, no se evidencia en las acciones realizadas por los mismos, desde sus propuestas concretas de clase, al menos no desde sus relatorías institucionales, una búsqueda por la articulación del conocimiento, cada uno realiza acciones pedagógicas que se restringe mucho a su área específica, eso sí, cada uno reconocen la lectura y escritura son un eje fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Profesor D: “La iniciativa del colectivo de docentes de matemáticas del colegio ciudad de Villavicencio de iniciar el proyecto “potencio mis habilidades comunicativas y en matemáticas”, se gesta teniendo en cuenta algunas de las tareas y sugerencias del proyecto leer es volar” (relatoría institucional).

Profesor F: “un ejemplo de esto es lo que está ocurriendo en el colegio ciudad de Villavicencio en ciclo dos jornadas tarde, la necesidad; los bajos procesos de lectura literal, inferencial y comprensiva, en cuanto a la escritura la separación y unión de palabras, la dificultad en tomar dictados, el no saber escribir el nombre correctamente, el bajo resultado en las pruebas Saber entre otros (relatoría institucional)”

En concordancia con lo encontrado en las relatorías, en la encuesta realizada al grupo de docentes se refleja que varios docentes están de acuerdo con la parcelación de las diferentes asignaturas del currículo escolar, cuatro de los 8 profesores de la encuesta encuentran que es bastante acertado que el estudiante vea por separado cada asignatura, argumentando que cada una tiene una metodología diferente, por el contrario 3 de los 8 docentes encuestados, no están de acuerdo y sugieren la necesidad de integrarlas a través de proyectos que se relacionen con su vida, finalmente 1 docente expresa que lo realmente importante en la escuela es enseñar a leer y escribir y todas las materias deberían estar direccionadas a alcanzar dicho objetivo.

Esto podría ayudar a comprender porque en las relatorías de los docentes no es visible una articulación de los conocimientos, aunque expresen otras cosas, es decir, si bien la gran mayoría de docentes expresan en la encuesta que relacionan de alguna manera los conocimientos en sus clases, en sus relatorías institucionales, proyectos de aula esto no es fácilmente evidenciable.

No obstante, 2 docentes participantes de la encuesta expresan que no es fácil generar dicha articulación, ya que el problema de la fragmentación de conocimiento radica en que la educación actual no se piensa en la formación del ser humano, si se pensara en la formación del ser, antes que en la transmisión de una suerte de conocimientos, no se tendrían porque aislar los saberes.

Profesor B: “En la actualidad, a mi modo de ver, son aisladas, e debería tener un eje donde el “ser” fuera lo importante y no el “hacer” la construcción de un ser político se ha olvidado, por crear un ser “productor” no un creador desde sus propios intereses y necesidades. (encuesta)

Por lo anterior, no se evidencia que los docentes eviten fragmentar el conocimiento desde sus acciones de clase, ni que establezcan un dialogo explicito con otras asignaturas.

ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS

A continuación, se presentan las estrategias pedagógicas fruto de las sesiones del grupo de discusión. Las sesiones del grupo de discusión permitieron además de la construcción de estrategias, ahondar en las dinámicas institucionales propias de los profesores de ciclo 2 jornada tarde del Colegio Ciudad de Villavicencio.

De igual manera se buscó establecer conexiones entre: Educar la naturaleza sensible y racional del hombre a través del juego, la estética como fuerza del pensamiento, y el papel del pedagogo y el arte, elementos que surgieron del análisis hermético realizado a Schiller con sus Cartas y Morin con el Pensamiento Complejo.

1. EL PAPEL DEL PEDAGOGO Y EL ARTE EN LA ESCUELA

Esta primera parte busca hacer visible la importancia del pedagogo, es decir del docente educador y del arte como elementos claves para superar la fragmentación del conocimiento en la escuela. Los profesores que participaron del grupo de discusión proponen de manera individual una suerte de estrategias que se recogen en el siguiente cuadro a modo de resumen, estrategias que buscan superar la fragmentación de los conocimientos.

Cuadro 5: Cuadro resumen de estrategias planteadas por los profesores participantes en el grupo de discusión -sesión 1-

Profesor F Estrategias	profesor A Estrategias	Profesor K Estrategias	Profesor D Estrategias
1.Trabajar por habilidades no temas, el tema es secundario 2.Unificar criterios de planeación -formato de planeación- 3.Tener en cuenta necesidades de	1.Cambiar el paradigma del trabajo individual al trabajo en equipo, ya que muchos proyectos se truncan y no avanzan es por la falta de dialogo para articular todo lo que	1.Tener ejes conceptuales básicos curriculares por grados para que el docente desde cada área pueda complementar ese saber 2. Compartir	1.Crear espacios para que los profesores del ciclo dialoguen y concreten frente a lo que se va a hacer. 2. A través de proyectos que trabajen preguntas transversales

<p>estudiantes 4. Tiempos institucionales para buscar puntos de encuentro entre los maestros y sus disciplinas, para que esto se refleje en la planeación y elección de temas a trabajar en clase, evitando así fragmentar.</p>	<p>propone el MEN, al trabajo particular del ciclo. Los maestros son los que deben liderar ese proceso 2. Planeación de clase y planes de aulas dinámicos siendo un trabajo que debe nacer de la concertación con los otros 3. Necesidad de reconocer los trabajos que se han desarrollado en las semanas institucionales y generación de espacios para el diálogo entre los profesores del ciclo para concretar el trabajo en equipo.</p>	<p>experiencias didácticas de planeación, para conocer las estrategias usadas por otros docentes, permitiendo que los compañeros se enteren de lo que se hace, lo que ha sido exitoso y lo que ayudo al estudiante a adquirir esos conocimientos 3. Vincular a las familias para que conozcan las modificaciones a nivel curricular y puedan apoyar los procesos desde sus casas.</p>	<p>que permitan el encuentro de diferentes conocimientos 3. Revisión de currículo escolar y planeaciones de clase en todos ciclos, ya que los maestros cuando cambian de ciclo suelen cambiar la metodología de trabajo, los objetivos y demás y eso se refleja en los estudiantes.</p>
---	--	---	---

Si bien las estrategias que proponen los profesores son diversas estas parten del contexto escolar y sus experiencias particulares en el colegio, de ahí que aparezcan estrategias recurrentes que hacen un llamado de atención a aquellas dinámicas institucionales que terminan frenando o impidiendo la consolidación del trabajo realizado por los mismos.

De las estrategias planteadas por los docentes de manera individual (cuadro 6) y de lo dicho por los mismos en la sesión 1 del grupo de discusión, estas se pueden recoger en tres estrategias específicas así: a. Ambiente de aprendizaje, b. Sistematización y diálogo de pares, c. Planeación de clase. Las estrategias que aquí se presentan no solo competen a los profesores de ciclo 2 sino también a las directivas del colegio, quienes son los que posibilitan las dinámicas de trabajo interno, trazando una ruta desde lo macro -acciones grupales desde las directrices de los documentos institucionales- hasta las acciones micro -lo que puede llegar a hacer cada profesor desde su aula de clase.

a. Ambiente de aprendizaje

El ambiente de aprendizaje *Huna Kub* astronomía en ciclo 2 es un elemento transversal a las asignaturas del currículo, el ambiente de aprendizaje es un documento institucional creado por los docentes del ciclo que traza la ruta a seguir, siendo un faro que ilumina el camino de los docentes. Desde el ambiente de aprendizaje se busca favorecer la aprensión de los conocimientos escolares, para ello utiliza estrategias como el establecimiento de ejes temáticos por grados o preguntas articuladoras que deberían ser respondidas y abordadas desde cada asignatura evitando así la fragmentación de los conocimientos, proponiendo al tiempo diversas experiencias de aprendizaje que favorezcan la aprensión y el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes de ciclo 2.

Sin embargo, la ruta que ha propuesto el ambiente de aprendizaje en el año 2016-2017-2018 no ha sido lo suficientemente clara para los profesores de ciclo 2. El cambio año tras año de ejes o preguntas articuladoras a ser trabajados en tercero, cuarto y quinto grado desde el ambiente de aprendizaje *Huna Kub*, imposibilita a los maestros la plena apropiación de este y su adecuada articulación a las planeaciones de clase. Debería realizarse una transformación o crecimiento del eje planteado teniendo presente los logros alcanzados durante el año escolar, los avances y las falencias de este. Se debe reconocer lo hecho para proponer los nuevos ajustes y cambios, evitando hacer borrón y cuenta nueva, ya que esta acción lo único que hace es desarticular el trabajo logrado por los profesores perdiendo de vista todos los elementos positivos logrados por los mismos.

Profesor A: “ yo conocí el ambiente de aprendizaje *Huna Kub* se llama de astronomía, eh... me correspondió la asignación de inglés eh... recuerdo que para los grados terceros, cuartos y quintos había un eje. Tercero era la tierra, el cuarto era el sistema solar, el quinto eran las constelaciones. Eh.. en la medida en que yo pude irme apropiando de ese ambiente de aprendizaje pude ir organizando mi trabajo en inglés

acerca de estas temáticas. De tal manera que los chicos en ciencias sociales están viendo esta parte pero nosotros estamos viendo en inglés de forma muy recreativa con cantos eh... con trabajos manuales ellos van practicando su inglés a través de eso. Dentro de mis, perdón, dentro de mis unidades didácticas, la planeación aparece precisamente para cada uno de esos grados de acuerdo a ese eje un... una canción y unas actividades propias, yo... pues el primer año fue fabuloso salieron los productos de los niños de todo lo que hicieron, pero ya en el segundo año nosotros dimos la parte de la energía y empezamos a trabajar lo de las energías renovables, pues hay ya tuvimos un desfase no se que nos paso pero... nos hizo falta más concretar en las actividades propias para ese proceso” (grupo de discusión sesión 1).

Se evidencia la necesidad de que los docentes realicen una sistematización de los trabajos realizados, la necesidad de generar espacios de diálogo permanente que les permita llegar a unos acuerdos mínimos de trabajo, haciendo los respectivos ajustes, para desde allí planearla lo que se realizará con los estudiantes en el transcurso del año escolar. De igual manera se evidencia la necesidad de tener ejes claros de trabajo para cada uno de los grados del ambiente de aprendizaje ya que esta es la ruta a seguir del profesor, si la ruta no está debidamente organizada y clarificada fácilmente el equipo de docentes se perderá en ella, cosa que ha venido ocurriendo en los últimos años.

b. Sistematización y el diálogo entre pares

Se destaca como el equipo de docentes primaria de la jornada tarde del Colegio Ciudad de Villavicencio desde el año 2016, 2017 y 2018 han puesto en marcha una serie de mecanismos que han buscado el diálogo entre las diversas áreas del currículo escolar en ciclo 2, para ello se han valido de herramientas de orden institucional como: revisión de malla curriculares para unificar temáticas de las diferentes asignaturas, ambiente de aprendizaje, proyectos de aula y la búsqueda por la creación de espacios como centros de interés.

Profesor D: “-digamos que ha habido una discusión que se ha venido dando desde ciclo 2 desde hace más o menos tres años eh... en la cual como dice la profesora Sonia, a través del ambiente de aprendizaje se han intentado formular, o se han formulado unas preguntas orientadoras para... eh... hacer que a través de esa pregunta las diferentes áreas se integren jum... debido a diferentes dificultades pues no se ha podido como

concretar la idea pero... digamos que ha habido avances en el sentido que ya se reconoce una necesidad frente a.. frente a esa cuestión de integrar el conocimiento eh... y...se ha logrado avanzar un poco” (grupo de discusión sesión 1).

Sin embargo, los esfuerzos de los docentes no han sido del todo fructíferos por las mismas dinámicas institucionales, en consecuencia, sus propuestas no se han consolidado. El poco seguimiento al trabajo realizado por la falta de espacios institucionales para que el equipo docente de ciclo 2 jornada tarde se reúna, ha hecho que los mismos terminen dejando de lado sus propuestas, para emprender nuevas año tras año, sin una relación visible entre las mismas.

La falta de sistematización y seguimiento de las propuestas realizadas, la falta de evaluación y ajustes de éstas, la falta de espacios internos del grupo de docentes para realizar estos procesos decanta en una fragmentación misma del equipo de trabajo docente que se visibiliza en el poco diálogo entre las asignaturas del currículo escolar y su búsqueda de un objetivo concreto a desarrollar con los estudiantes.

El reclamo frente a la necesidad de mejorar los niveles de comunicación interno es una constante entre los profesores, ya que sin una comunicación asertiva entre los diversos docentes y espacios para generar dicho diálogo no es posible consolidar un trabajo que propenda por evitar fragmentar los conocimientos escolares.

Profesor F: “-y pues otra cosa, pues eh... no es tanto pedagógico, pero si... logístico he digamos para poder en diferentes áreas un dialogo debe pues existir el espacio porque a veces no existe el espacio pues como concreto para poder sentarse a discutir estos aspectos porque siempre toca hacer algo antes (...)” (grupo de discusión sesión 1).

Profesor A: -“(...) yo creo que más que todo nosotros tenemos un sin número de ayudas curriculares como son las mallas, como son los proyectos, como son los ambientes de aprendizaje, pero dentro de, del ambiente escolar, dentro de la comunidad educativa, no hay un espacio realmente concreto para que nosotros podamos eh... establecer ese dialogo de las áreas y poder nosotros he... desde nuestro trabajo docente contribuir a que haya esa comunicación asertiva, el conocimiento no se fragmente sino que al contrario todos aportemos a ese conocimiento específico o a ese conocimiento general desde nuestra labor y

desde nuestro trabajo” (grupo de discusión sesión 1)..

El cambio de paradigma de trabajo de uno individual a que otro que sea colectivo es primordial desde el punto de vista de los profesores, si se quiere generar realmente un diálogo entre las asignaturas del currículo escolar.

Profesor F: “- a veces falta compromiso también de los mismos docentes porque esto requiere de mucho compromiso y tiempo para sentarse a planear” (grupo de discusión sesión 1).

Profesor A: “-(...) pues es una lucha de paradigmas de lo que un docente piensa y el otro piensa y los directivos dicen, entonces hay estamos todos y el espacio para crear y unificar no está, no tenemos tiempo para eso” (grupo de discusión sesión 1).

El diálogo entre áreas no se puede concretar si primero no se reconoce la naturaleza propia del profesor como ser humano, que necesita de los otros para construir, principio de autonomía dependencia de Morin (1997), dicha construcción parte de un ejercicio de orden dialógico entre los maestros permitiéndoles llegar a acuerdos mínimos, seguimiento de los acuerdos y ajustes con miras a afrontar y proponer los futuros trabajos del ciclo, partiendo de la unidad sin perder la diferencia, el todo con relación a las partes y las partes con relación al todo.

c. Planeaciones de clase

Los docentes manifiestan la necesidad de hacer un cambio en el formato de planeación como estrategia grupal e individual que les permita hacer evidente acuerdos mínimos de trabajos con los estudiantes para evitar seguir promoviendo la fragmentación, buscan hacer explícito el desarrollo de habilidades de pensamiento, siendo la temática una excusa para el desarrollo de dicha habilidad, así sería más fácil articular lo que cada maestro hace desde sus asignaturas y lo que proponen los ejes temáticos del ambiente de aprendizaje.

Profesor A: “También pues nosotros tenemos la dificultad de haber hecho la planeación por habilidades a

principio de año, del año pasado, para no centrarnos en los temas sino en las habilidades de los chicos y... pues esa planeación no coincide con lo que exige el currículo del colegio, no coincide con los formatos de planeación del colegio entonces se, esa fue una de las dificultades por las cuales no, nos rechazaron el trabajo, porque el trabajo se presentó como propuesta y no, no lo aceptaron entonces pues es una lucha de paradigmas de lo que un docente piensa y el otro piensa y los directivos dicen, entonces hay estamos todos y el espacio para crear y unificar no está, no tenemos tiempo para eso” (grupo de discusión sesión 1)..

Profesor K: “pues frente al tema de posibilidades que brinda la gestión directiva en ese ejercicio de modificar las planeaciones los formatos pues... causa inquietud que por ejemplo en el caso de ciclo 1 nosotros si modificamos el formato cuando les cuento que se buscaba hacer ese cruce entre las diferentes dimensiones, las áreas y el ambiente de aprendizaje y lo que se proyecta como parte del método institucional de la enseñanza de la lectura y la escritura se nos permitió no, no simplemente nosotros pues posicionamos a punta de que era necesario modificar la forma como se estaba planeando y pues en ese entonces si bien no hay discrepancias logramos resolver eso, lo curioso es por qué si en el caso de ciclo 1 fue posible y se nos aceptó así, en el caso de ciclo 2 no se permitió pues que se pudiera ligar, pues si bien los formatos no son una camisa de fuerza pues si de alguna manera brindan orientaciones puntuales para que los profesores puedan hacer ese ejercicio general desde lo que se plantea y después lo que se proyecta pero es un asunto que hay que tener en cuenta y es que de alguna forma como se plantean los criterios desde la gestión directiva del colegio pues a veces obstaculizan ciertas eh... cierto propósitos que ya tenían claro el colectivo de profesores, y graves” (grupo de discusión sesión 1).

Se requiere de la generación de acuerdos grupales que no solo salgan del colectivo de profesores sino puedan ser avaladas y apoyadas por las instancias administrativas del colegio, permitiendo consolidar el trabajo realizado por los mismos, ya que son los que más conocen y comprenden la problemática educativa del colegio. Lo anterior implica tal y como lo propone Schiller y Morin que el papel del pedagogo es fundamental para superar la fragmentación del conocimiento, si bien hay instancias institucionales, la mirada particular del docente es relevante, pero también es un esfuerzo conjunto.

El arte como eje transversal que potencia los aprendizajes

El arte es reconocido como una herramienta que puede ser usada en la didáctica de las clases, ayudando no solo en la enseñanza de conocimientos de orden curricular, sino también

reconociendo otras esferas del estudiante que precisan ser formadas como su expresión y la manera en que se presenta al mundo, ayudándole a adquirir mayor seguridad sobre sí mismo.

Los docentes reconocen como el arte potencia el aprendizaje de los estudiantes al ayudarles a canalizar sus emociones, permitiéndoles materializar sus saberes y sentires, es decir la estética como fuerza del pensamiento.

Profesor K: “pues yo siempre he comprobado que eh... que el arte en el escenario pedagógico es un excelente posibilitador de aprendizajes ayuda a canalizar el talento y las emociones de los niños y las niñas eh... pues en el desarrollo de las áreas del grado primero se han usado experiencias que se dinamizan a través de la música de la pintura la escultura el dibujo, a los niños y las niñas les ayuda mucho a concentrarse a lograr pues como el fin, el propósito de la actividad pedagógica. Y pues en ultima les permite materializar su saber y su sentir frente al tema que se, con el que se parta no, y eso también les ayuda mucho al tema de la autoestima de sentirse involucrados parte de” (grupo de discusión sesión 1).

Sin embargo, para que el arte sea un eje transversal es necesario que el docente incorpore en sus planeaciones de manera consiente y procesuales elementos de orden artístico que tengan una finalidad formativa específica, permeando de manera paulatina no solo sus clases con ejercicios artísticos aislados sino siendo parte constitutiva de la dinámica misma de sus clases en relación al ambiente de aprendizaje. Esto porque los mismos docentes han detectado que el arte permite articular diferentes tipos de conocimientos.

Profesor F: “lo que iba a mencionar es que un gran ejemplo de integración del conocimiento pues fue el caso de Leonardo Davinci que no fragmento el conocimiento, sino que utilizo todo lo que sabía para plasmarlo desde lo científico, desde lo artístico entonces sería muy chévere que nosotros pudiésemos la capacidad para poder llegar a lograr ese tipo de integración de conocimientos” (grupo de discusión sesión 1).

Profesor K: “(...) no sé si me haga entender, es como que a través de unas fases artísticas se establezca la fase metodológica de la clase de ese día, ayudaría a que se logre ir aterrizando el trabajo pedagógico a situaciones artísticas concretas a partir del conocimiento que se ha trazado” (grupo de discusión sesión 1).

De esta manera para que el arte sea un eje transversal los docentes proponen las siguientes acciones:

Cuadro 6: Estrategias el arte como eje transversal

Profesor F Estrategias	profesor A Estrategias	Profesor K Estrategias	Profesor D Estrategias
<p>1. Desarrollo de centros de interés artístico para que los niños desarrollen diferentes habilidades, desde los más pequeños a los más grandes</p> <p>2. Mayor responsabilidad del profesor de artes, la necesidad que este diversifique las artes que dicta no solo dibujo, porque el docente de artes también debería pensarse lo mismo que ellos en estos momentos</p>	<p>1. Ambiente de aprendizaje teniendo en cuenta proyectos, que tengan un producto al final del año para que los estudiantes muestren lo realizado</p> <p>2. De acuerdo con lo que está trabajando el docente este tenga espacios para realizar dicho trabajo con los estudiantes ej. salón para teatro</p> <p>3. importancia de diversificar la clase de artes, que no sea solo dibujo, sino que el niño pueda ver otras cosas</p> <p>4. posibilidad de creación de feria artística tenido presente el énfasis del colegio que es gestión turística, que le permita al niño mostrar lo que ha construido desde las diferentes áreas</p> <p>5. festival de danzas</p> <p>6. las planeaciones, las unidades didácticas deben ser muy artísticas con posibilidad para la creación</p> <p>7. darle sentido al ambiente de aprendizaje modularlo</p>	<p>1. Desarrollo de metodología de clase que este dinamizada desde el arte. Estableciendo fases artísticas que permitan dinamizar y también aterrizar los conocimientos proyectado en la clase.</p>	<p>1. Desarrollo de proyectos de aula, y continuidad a los buenos proyectos</p>

Si bien cada docente propone acciones diferentes, de manera concertada y través del diálogo definen lo siguiente:

Fragmento dialogo

“-**Profesor K:** Entonces podríamos dejar ese de primeras, fortalecer ese ambiente de aprendizaje...

-**Profesor F:** por medio de proyectos

-**Profesora K:** que se dinamice desde lo artístico, desde el desarrollo de habilidad artística. La número dos -

-**Profesor A:** pues ya teniendo como, como organizado el trabajo del ambiente de aprendizaje y organizado los proyectos que nosotros queremos, es como ya darle estructura a ese tipo de proyecto no, pues hay

precisamente hablamos de los centros de interés y pes como estructurar bien esos proyectos que ya hemos trabajado en los centros de interés

-Profesor F: Serían centros de interés, después vendrían las metodologías de las unidades didácticas, dice ahí

-Profesor A: Pues si ya sabiendo a que vamos a hacer, entonces la metodología de las unidades didácticas

-Profesora K: pues yo ya había mencionado lo de metodología de clase, es lo mismo

-Profesor A: si es lo mismo

-Profesora F: ¿la metodología para las unidades didácticas?

-Profesor A: si pues ya sabiendo lo que vamos a hacer la metodología de las unidades didácticas

-Profesora K: pues el diseño y la metodología de clase

-Profesor A: si es lo mismo

-Profesora K: sería la tres y por ahí derecho en esa misma la planeación, cuatro entonces dejaríamos la de empoderar el docente de artes que actualmente desarrolla la asignatura.

-Profesor A: si es un proceso de dialogo también con él

-Profesora K: cinco los convenios interinstitucionales” (grupo de discusión sesión 1).

Teniendo presentes las estrategias planteadas por los mismos docentes: a. ambiente de aprendizaje, b. sistematización y diálogos entre pares, c. planeación de clase. Se plantea que las estrategias propuestas por estos se pueden dinamizar y fortalecer desde un eje artístico así:

Estrategias para que el arte pueda convertirse en un eje transversal que permita potenciar el aprendizaje escolar. grupo de discusión -sesión 1-

Cuadro 7:

Estrategias	Acciones desde un eje transversal como el arte
a. Ambientes de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecer el ambiente de aprendizaje por medio de proyectos que se dinamicen desde lo artístico, por ejemplo, creación de centros de interés, y muestra de trabajo de estudiantes en distintos espacios institucionales.
b. Sistematización y diálogo entre pares	<ul style="list-style-type: none"> Empoderar al profesor de artes para que dialogue con otros profesores sobre su visión de lo artístico y a la vez este diálogo permita que lidere este proceso Necesidad de que el profesor de artes diversifique la enseñanza de sus clases con otros lenguajes artísticos diferentes a parte del dibujo. Creación de convenios interinstitucionales ejemplo: Idartes que actualmente ofrece a los niños en contra jornada talleres de formación artística.
c. Planeaciones de clase	<ul style="list-style-type: none"> La metodología de las planeaciones de clases -unidades didácticas- deben tener unas claras fases artísticas que favorezca el aprendizaje, aterrizando los conocimientos proyectados en las clases.

2. EDUCAR LA NATURALEZA SENSIBLE Y RACIONAL A TRAVES DEL JUEGO EN LA ESCUELA

Teniendo presente que la escuela es un espacio que tiende a privilegiar la educación racional (Saenz, 1997), se quiso establecer porque es importante para los docentes este tipo de formación, el discurso y las experiencias que narran frente a esta temática marcan tres rutas, así:

1. la racionalidad es un estado que le permite al estudiante ser reflexivo frente a sus propios problemas, 2. la formación de la racionalidad permite estructurar el pensamiento, pasar de un pensamiento concreto a otro abstracto. 3. La formación de la racionalidad como parte de la educación integral que debe recibir el estudiante.

De esta manera en la primera tendencia encontramos que: la educación en la racionalidad es importante para que el niño aprenda a resolver problemas de su vida cotidiana, para que piense, evalúe, entienda y pueda actuar tomando decisiones frente a las problemáticas que se le puedan presentar. La racionalidad se ve como un proceder estructurado, calculado, que permite un pensar reflexivo presto a resolver situaciones de la vida cotidiana.

Profesor F: - “es como darle a él esas herramientas de pensar, de evaluar, de entender y de actuar para que pueda él verdaderamente tomar alguna decisión frente al problema que se le plantea y que lo haga de una manera racional” (grupo de discusión sesión 2).

Segundo, el pensamiento racional es un pensamiento que se debe estructurar, se le debe dar forma de acuerdo con unos estadios de desarrollo, buscando que el niño pase de un pensamiento concreto a uno de orden abstracto.

Profesor D: -“(…) y en eso es en lo que nosotros tenemos que aportar, si esos procesos de… tenemos que pensar si el desarrollo de pensamiento deductivo es importante en los estudiantes, o en la manera en la que ellos hacen las cosas también hay que irlo estructurando poco a poco sí, entonces es supremamente importante en ese sentido desarrollar esas habilidades para que pue… vayan dándose esos procesos de abstracción de, dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje que ellos están desarrollando” (grupo de

discusión sesión 2).

Tercero, es importante porque debe ser vista como parte de la formación integral del estudiante, siendo un proceso natural, que no debe perder de vista la parte emocional. Al manifestar que se parte de un proceso natural sin perder de vista lo emocional, es decir lo afectivo, se evidencia como lo expone Schiller (1990) que la racionalidad no debe menoscabar la parte afectiva del estudiante, sino que se debe reconocer el papel que ambas tienen en la formación del ser humano.

Profesor K: - “Bueno yo pienso que es parte fundamental del desarrollo integral de los estudiantes, pienso que debe ser un proceso natural, ósea que respete las etapas de desarrollo de los estudiantes que conlleve ese camino efectivo de lo concreto a lo abstracto sin desconocer el papel de la afectividad, para mi es, es tener presente el papel de la formación para la racionalidad, pero sin perder de vista la parte emocional que también juega un papel importante” (grupo de discusión sesión 2).

Si bien cada docente tiene un punto de vista diferente frente al porque es importante educar la racionalidad, es claro que en su discurso se evidencia que la racionalidad debe ser formada, porque está no es dada al niño de manera natural, sino que esta debe desarrollarse teniendo en cuenta los estadios de desarrollo, el papel del docente estará presto a buscar el mejor desarrollo de cada estadio, en aras de que el estudiante adquiera la capacidad de resolver diferentes problemas usando la racionalidad, siendo reflexivos.

Importancia de educar la sensibilidad

Frente al cuestionamiento de si es o no importante educar la sensibilidad, las respuestas encontradas marcan horizontes de comprensión diferentes así: 1. Se debe canalizar el manejo de las emociones para una mejor convivencia 2. La sensibilidad como parte del ser humano, desde lo biológico para potenciar el pensamiento 3. La educación emocional, un tipo de pensamiento que debe ser formado.

En el primer caso existe un reconocimiento del contexto social del estudiante que influye en sus patrones y formas de comportarse, al vivir en un entorno violento él se comporta de manera violenta, siendo necesario que la escuela canalice sus conductas a través de normas y de la ejecución de actividades con miras a conducir dichos comportamientos y emociones. Esta perspectiva es muy Schilleriana, pues se busca conducir la pulsión sensible, canalizarla.

Profesor A: “nosotros tenemos que mirar al alumno en el contexto donde él se encuentra cierto como parte fundamental del proceso educativo un alumno que viene de una familia que trae ciertos aspectos que lo caracterizan y le hacen ser particular respecto a los otros, cierto y dentro de ese proceso toda la sensibilidad que él trae, sea violencia o como sea una buena educación de una buena familia, ese proceso que lo hace a él ser sensible y que llega a la escuela a vivir otros procesos de convivencia con sus compañeros, académico con los docentes pues hace necesario que nosotros tengamos estrategias ciertas, tengamos dentro del aula algunas actividades que puedan canalizar esa sensibilidad en el manejo de sus emociones (grupo de discusión sesión 2).

La segunda mirada es donde la sensibilidad es parte constitutiva del ser humano, desde su ser biológico, porque a través de la percepción el hombre aprende del mundo, se reconoce que sin las apreciaciones sensibles no se puede aprender. Además, por el tipo de pensamiento que tienen los niños en ciclo 2 -pensamiento concreto-, se torna fundamental la percepción, lo que ellos interpretan a través de los sentidos, ya que este es el punto de partida para que ellos puedan alcanzar más adelante un pensamiento de orden abstracto. En el pensamiento de orden concreto los niños aprenden a través de la experiencia, por ello es fundamental la percepción, y las apreciaciones sensibles que estos logren hacer. La sensibilidad potencia el aprendizaje desde las impresiones sensibles de los sentidos.

Profesor D: “Entonces uno así aprende, promueve digamos eh... ciertos aprendizajes, digamos sin uno tener esa posibilidad de ser sensible pues no tendría tampoco mucha posibilidad de aprender muchas otras cosas, tendría que ver el desarrollo académico hum... sobre todo porque los estudiantes a la edad que nosotros manejamos (...) tienen que aprender mucho desde lo concreto, entonces tienen que ser supremamente perceptivo a muchas cosas, ser sensibles a muchas cosas, porque todo lo tiene que interpretar

a través de sus sentidos y pues ya después vendrán los procesos de racionalizar todos esos estímulos y de convertirlos en otro tipo de aprendizaje o un aprendizaje un poco más abstracto (grupo de discusión sesión 2).

La tercera mirada, en donde se establece la necesidad de buscar el equilibrio en la formación racional y el manejo de las emociones, en esta mirada no se parte solamente de la necesidad de canalizar las emociones, sino de formarlas, educarlas de la misma manera que se le da forma al pensamiento de orden racional, se le debe enseñar al estudiante a autorregular sus emociones. Se reconoce la inteligencia emocional como un tipo de pensamiento susceptible de ser formado. Así mismo el reconocimiento de la sensibilidad como parte constitutiva del ser humano, que permite la construcción de su identidad, siendo el vehículo para la exteriorización de su mundo interno a través del uso de diversos lenguajes, y por eso mismo tan importante y necesario en la escuela.

Profesor K: “Pues como ya lo decía en la intervención anterior pienso en que lo clave esta en buscar un justo equilibrio de la formación entre la parte racional y la parte del manejo de las emociones, pienso en que en esta área el gran reto es que el estudiante aprenda a autorregularse y a desarrollar la inteligencia emocional clave para construir una sana convivencia y un pues, sentido de ciudadanía, o un desarrollo de ciudadanía también” (grupo de discusión sesión 2).

Profesor F: “Pues la sensibilidad es importante porque es una forma de reconocerse como humano, esto ayuda a que se tenga su propia identidad, a ponerse en el lugar del otro, a expresar lo que se siente, a mostrar el mundo desde como lo entiende cada ser (grupo de discusión sesión 2).

Sensibilidad o racionalidad, estado de la educación estética en ciclo 2

Los docentes de ciclo 2 del Colegio Ciudad de Villavicencio JT tienden a prestar mayor relevancia a la educación racional del estudiante, no obstante, comprenden la importancia de encausar, y formar las emociones, porque estas inciden en la convivencia escolar, y también en el desarrollo del pensamiento del estudiante. Así: 1. Se debe canalizar el manejo de las emociones para una mejor convivencia. 2. Las impresiones sensibles desde lo biológico permiten potenciar el pensamiento. 3. La educación emocional, un tipo de pensamiento susceptible de ser formado.

Es decir, 1. en el primer caso es un asunto de canalizar las emociones negativas a través de acciones que permitan regular el comportamiento de los estudiantes asignándoles tareas de vigilancia y abordando problemáticas de convivencia escolar en las clases de ética, explicando el cómo se deben resolver los problemas sin recurrir a ningún tipo de agresión, buscando la conciliación de los niños a través del diálogo. 2. Para el segundo caso, la sensibilidad es fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin esta no puede existir una enseñanza efectiva. En los dos casos si bien los maestros expresan que educan por igual la racionalidad y sensibilidad del estudiante, en sus acciones de clase le asigna a cada una un lugar diferente dentro del proceso, no se ve la íntima relación que debería estar permeada en todo el proceso, tanto académico como convivencial, se evidencia una división en el accionar, en la manera de proceder, caso diferente de la tercera mirada.

Profesor A: “Entonces pues en ese proceso yo he tratado eso, de trabajar sensibilidad, hacia esos problemas y racionalidad frente a lo que tiene que hacer frente a ese actuar, y que nos solamente es un proceso del manual de convivencia que usted tiene que cumplir esto y usted tienen que hacer esto, sino que ellos mismos como que lo descubran dentro del aula, la situaciones a nivel de convivencia que abordar debido al contexto institucional (grupo de discusión sesión 2).

Para el tercer caso las experiencias de tipo académico solo tienen lugar y efecto si el estudiante puede expresar abiertamente lo que sienten y piensan en todo momento, contribuyendo a generar patrones de convivencia que inviten a reflexionar y a exteriorizar lo que siente y piensa, buscando que el estudiante adquiera autonomía, y aprenda a autorregularse tanto en lo académico como en lo convivencial, llevándolo a tener una mejor comprensión y relación con su propia vida. Así, la racionalidad y sensibilidad son fundamentales y ocurren en el mismo espacio, en doble vía: construyéndolo como ser humano y también potenciando su desarrollo académico. Esta manera de entender la educación sensible y racional es afín a la propuesta Schilleriana de la estética como fuerza de pensamiento Y es desde esta que se propendería por evitar la

fragmentación del conocimiento y del ser.

Profesor K: “aprenden a ejercer ese, esa autorregulación o ese ejercicio de, de afectividad, como muy reflexiva, cuando tienen que pedir perdón, o cuando tienen que expresar lo que no les gusta, en cada actividad pues también académica, busco la manera de que expresen lo que sienten como lo que piensan y que lo articulen con el conocimiento como tal y que ese conocimiento los lleve también a comprender cuál es su relación para su vida misma y para lo que necesitan en concreto aprender, entonces para mí las dos son fundamentales”. (grupo de discusión sesión 2)

Frente a este panorama tan diverso de entender la educación de los procesos sensibles y racionales en los estudiantes de ciclo 2 por parte de los profesores participantes en las sesiones de grupo de discusión, se hace necesario considerar la importancia que el docente da a estos ámbitos en el desarrollo de sus clases: ¿a qué le está dando mayor relevancia en sus procesos formativos?, al componente académico, o al componente sensible-emocional. Qué discurso termina legitimando el maestro en la escuela con su accionar.

Lo anterior se plantea en consideración a lo que expresan los mismos docentes:

Profesor F: pues si soy consecuente con lo que dije pues el colegio en este momento estaría dando prelación a las dos por igual ya que supone que las dimensiones transversalizan todo el PEI y el currículo otra cosa diferente es como ya en su propia cada docente en el aula pues porque digamos están los parámetros institucionales que dicen que todas las dimensiones deben tener la misma importancia pero ya dependiendo de cada docente le da la importancia en su aula no, entonces institucionalmente esta pero ya, en cada uno en aula ya sería algo diferente (grupo de discusión sesión 2).

Profesor K: yo comparto la percepción de la profesora F, además a eso hay que agregarle que PEI plantea afianzar desde el marco del desarrollo integrar de los y las estudiantes afianzar la autoestima y la comunicación, entonces en ese marco pues está ubicada la formación el desarrollo también y el papel de la sensibilidad entonces, pienso que en el colegio pues en su proyección y horizonte institucional lo tiene claro y como dice la profesora F ya lo que implica es como lo está ejerciendo cada docente en los distintos niveles del plantel educativo (grupo de discusión sesión 2).

Lo que se evidencia es que, si bien el colegio contempla este tipo de formación desde su

PEI, buscando la transversalidad de las dimensiones y el desarrollo equilibrado de la formación sensible y racional del estudiante, el docente es determinante, ya que es él el que termina traduciendo todos estos elementos en su salón de clase. Por tanto el docente es determinante, pero el colegio como institución debe tener una ruta completamente clarificada, ya que si no hay claridad en el horizonte institucional, esto va a tener un alto impacto en el modo de proceder de los docentes en sus clases y formas de evaluar.

Profesor D: “yo si tengo que empezar desde el PIE del colegio se plantea desarrollar autoestima y la mejora de la comunicación jum... eh... desde la parte... lo que es el, el enfoque las metodologías todo estas todavía corto para desarrollar ese objetivo si... eh... y eso a desfavorecido un poco también el trabajo que hacen algunos docentes porque... sí digamos no está organizado el colegio desde arriba hacia abajo y el docente no tiene idea (...)”. (grupo de discusión sesión 2)

Se requiere mayor comunicación entre lo que el colegio propone como horizonte para que el docente realmente lo apropie y asuma en sus clases. De otra forma los maestros continuarán realizando proyectos aislados, sin embargo, esto no le quita responsabilidad al maestro y a aquello que le da prelación en los procesos formativos con sus estudiantes.

Profesor K: pues hay se ponen en juego muchas cosas y esas tensiones el profe de ciclo 1 ciclo 2 las asume, las frente a todos los días y busca estrategias en el aula, yo soy testigo de eso cada uno tiene su estilo su manera pero digamos que si... desde lo que yo veo la liga común es que yo veo como buscan la manera de ayudar al chico y al achica a que se ubique a que aprenda a convivir a que aprenda a valorarse, pero que también responda a los criterios pues académicos” (grupo de discusión sesión 2).

La importancia de generar acuerdos comunes entre los docentes, un norte de sentido claro es primordial, pero dada la realidad del contexto social, cultural y económico que viven los estudiantes los docentes han puesto en marcha una suerte de estrategias individuales que en el día a día buscan que el estudiante reconozca referentes claros de afectividad, para que encuentre otras formas de relacionarse consigo mismo y con otros sin descuidar lo académico. Los procesos de formación sensibles referidos a la efectividad son propios de la interacción del docente con el niño, del trato que este establece con él, y de la calidad humana del docente para afrontar las situaciones afectivas que se le presentan a él y a los niños

en la cotidianidad.

Acciones para la planeación de una clase de orden estético

Teniendo en cuenta la definición que adopto la presente investigación frente a la educación estética como aquella educación que aboga por formar de manera equilibrada la sensibilidad y racionalidad del ser humano, se le propone a los profesores participantes del grupo de discusión que planteen una clase con estas características, que busque formar de manera equilibrada la racionalidad y la sensibilidad de los niños de ciclo 2 del colegio ciudad de Villavicencio, de esta manera los docentes establecen entre ellos un diálogo que les permite llegar a acuerdos frente al cómo debería ser una clase de estas características, evidenciando elementos teóricos que son claves en la propuesta de Schiller (1990). Es de aclarar que en ningún momento se mencionaron elementos teóricos de este autor, sin embargo, el juego como elemento que permite conectar lo sensible y lo racional emerge en su propuesta, así como el integrar diferentes conocimientos complejizando la temática propuesta, este tipo de propuesta de planeación de clase contribuiría a evitar la fragmentación del conocimiento y al cultivo de una actitud filosófica.

Fragmento dialogo

-Profesor K: por ejemplo... el tingo, tango, uno coge y los pone a jugar tingo tango y al que le salga el tango dice... ¿usted que sabe de cuidar la tierra? ejeje... ho... ¿qué tiene que ver la canción con la madre tierra? y... ¿qué relación tiene eso con su cuerpo? y cosas, así como... para ir indagando y pues la base para después llegar a al otro y al tema que, ... ya ustedes dirán como lo hacemos

-Profesor F: pues entonces yo creo que ya, después de la introducción de la... parte de sensibilidad pues que se indague un poco de la parte racional, lo, lo teórico y...

-Profesor A: lo teórico se puede ver es a través de algún video

-Profesora K: si de acuerdo

-(...)

-Profesor A: No pues esto nos va como generando sesiones diferentes no... una sesión para esto, una sesión para...

-Profesor D: Pues la parte racional yo la enlazaría, ya les había explicado lo teórico pues ahora tendría que

haber un proceso de valoración, no valoración en el sentido de una que no puede ser algo tradicional como una evaluación escrita, pero si una valoración del trabajo, que usted se siente con ellos a reflexionar sobre eso y se institucionalice el conocimiento y posteriormente se les presenten cosas acerca de lo que ellos experimentaron a través de todo... lo que vivieron

-Profesor K: y en la visita digamos por ejemplo hay rápidamente se les puede articular con que eso antiguamente era, zona de paramo y los páramos son reservorios de agua y fabricantes de agua y lo humedales que existen en la zona que también pues iría hay pegado a lo de hidrosfera

-Profesor A: m... aquí ya podríamos hablar de producto final eh... no se ósea por ejemplo un mural, acerca de...

-Profesor K: un mural para promover el cuidado

-Profesor A: pues la hidrosfera tiene que ver con los ríos, nosotros tenemos hay varias fuentes y tenemos los páramos, eso podría resumirse en un mural como parte de un producto ¿no?

-Profesora K: si, y también es una forma de evaluar (...)” (grupo de discusión sesión 2).

En el fragmento del diálogo presentado se evidencia como el juego es la vía elegida por los profesores para que el estudiante establezca conexión de los presaberes con el tema que se le va a presentar, pero al mismo tiempo busca vincularlo afectivamente a la actividad planteada, se quiere engancharlo desde elementos lúdicos y artísticos sin dejar de lado elementos conceptuales, problematizando el tema con lo que ocurre en su entorno inmediato, buscando que el estudiante exteriorice su aprendizaje a través de lenguajes artísticos, la evaluación no es entonces un elemento aislado, sino que también busca tener una vinculación afectiva y reflexiva en el estudiante.

El aprendizaje desde esta óptica es en sí mismo complejo. 1. Porque reconoce el sujeto que se está formando buscando que se vincule afectivamente al tema como individuo, pero también como ser humano. 2. Poniéndolo en relación con su entorno inmediato y global, como este se relaciona con el tema visto y como los seres humanos en general se relacionan. 3. Problematisa conceptualmente muchos elementos, permite el dialogo de varias asignaturas y lo que el sujeto piense del tema a partir de lo que él es. 4. Busca la reflexión a partir de todos los elementos presentados, permitiendo exteriorizarlos desde lenguajes artísticos, dando pie a varias sesiones de

trabajo para pensarse a fondo el tema planteado.

De esta manera en el cuadro que se presenta a continuación (cuadro 9) se evidencia la relación entre los principios del pensamiento complejo propuesto por Morin (2001) y la clase diseñada por los profesores en la sesión 2 del grupo discusión. Comprobando como desde una planeación pensada desde la estética se puede contribuir a superar la fragmentación del conocimiento y contribuir al cultivo de una actitud filosófica, de acuerdo con lo que propone María Amilburu.

Adoptar una «actitud filosófica» ayuda al ser humano –cualquiera que sea su situación, y en cualquier actividad que desarrolle– a examinar críticamente sus más íntimos y arraigados presupuestos mentales; a poner en relación la propia actividad con las grandes ideas y teorías dominantes en la cultura; a adquirir una visión más amplia y contextualizada de la propia acción; a evitar la superficialidad; a dotar al pensamiento de mayor consistencia; y a formarse una visión del mundo coherente, sinóptica y global, etc. (Amilburu, 2014, pág. 237)

Cuadro 8: Análisis planeación de clase estética en relación con las categorías de pensamiento complejo.

El cuadro que se presenta a continuación es una variación del cuadro de análisis presentado por Giacovic (2015, pág. 13) por considerarlo pertinente al análisis que aquí se realiza, la diferencia radica en la información que se analiza en la columna 3: Planeación de clase de orden estético.

Principio de la complejidad	Definición Morin	Planeación de clase de orden estético
Principio sistémico	Permite relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo, y el conocimiento del todo con el de las partes. Siendo una mirada que busca eliminar el reduccionismo de las partes y el holismo del todo. Esta será una visión sistémica-organizacional, en donde el todo es más que la suma de las partes.	<p>-Profesor D: “pues desde las matemáticas si hablamos de... de la hidrosfera de la sensibilidad frente al cuidado de también del agua o del ambiente pues ese tipo de cosas, tenemos que tener creo yo que... pues algo, pues lo chicos en algún momento tendrían que tener eh... datos, o sería muy bueno que tuvieran datos acerca de... de... la longitud de los ríos o la cantidad de... de agua que cae por ejemplo en el choco acá en Colombia” (grupo de discusión sesión 2).</p> <p>Se evidencia que los docentes dentro de este tipo de planeación de clase buscan relacionar el conocimiento que tiene el estudiante, en relación con un conocimiento mayor sobre la tierra, además abarca conocimientos desde la matemática, las ciencias y el mismo cuerpo, dejando el reduccionismo de ver las partes de manera separada o solo ver el todo.</p>
Principio hologramático:	Este principio se basa en que una imagen puede contener casi la totalidad de la	-Profesor K: “Entonces yo propongo partir como el tema es el de

	<p>información del objeto representado, en una organización compleja no solo la parte está en el todo sino el todo en la parte. Como ejemplo Morin aludirá a al mundo biológico y sociológico, las células del ser humano, la cadena de ADN, o la organización social cultural del hombre.</p>	<p>la madre tierra, podríamos por ejemplo buscar alguna canción que tenga movimientos corporales y que invite como a esa conexión con la madre tierra, entonces hay varios cantos a nivel del pensamiento originario indígena que tiene que ver, ósea hay varios que podríamos buscar y se los vamos enseñando y como hay movimientos corporales, que todos hagan como una especie de círculo y todo se vea y como el círculo representa también equidad” (grupo de discusión sesión 2).</p> <p>La imagen que presenta la docente para introducir el tema de la madre tierra desde una canción que involucre el cuerpo con el pensamiento originario indígena hace una invitación directa a que el mismo estudiante reconozca su cuerpo como una totalidad que en si misma representa a la madre tierra, la vida. Respondiendo al principio hologramatico.</p>
<p>Principio de retroactividad:</p>	<p>Este principio rompe con la causalidad lineal causa-efecto. La causa además de actuar sobre el efecto retroactúa informacionalmente permitiendo la autonomía organizacional del sistema, es decir, permite regular el comportamiento del sistema, al actualizar su información, comportándose no como se espera, sino como las circunstancias reales solicitan.</p>	<p>-profesor K: un recorrido por el entorno, por ejemplo, si darle la vuelta al barrio y el barrio tiene una perspectiva hay como bien interesante entre lo rural y lo urbano</p> <p>-Profesor A: si aprender trabajo en entorno</p> <p>-Profesora K: ellos pueden también hay hacer la relación desde lo próximo hasta ya después si con el video que vean lo profesional donde ya se evidencia... (...)</p> <p>-Profesor K: y en la visita digamos por ejemplo hay rápidamente se les puede articular con que eso antiguamente era, zona de paramo y los páramos son reservores de agua y fabricantes de agua y lo humedales que existen en la zona que también pues iría hay pegado a lo de hidrosfera</p> <p>Con el ejercicio contextual que proponen los docentes en la planeación se buscaría romper con el efecto lineal causa-efecto, al mostrarle al chico que él mismo se puede volver causa pero al mismo tiempo efecto, su incidencia tanto positiva como negativa la puede definir y regular, frente al tema de la madre tierra y el agua, de manera concreta en su entorno inmediato donde hay frailejones.</p>
<p>Principio de bucle recursivo:</p>	<p>La recursividad establece como no solo se es producto sino productor, se produce y reproduce así mismo. Concibe la autoproducción y autoorganización, siendo un proceso organizador fundamental.</p>	<p>-Profesor K: “(...)ese tipo de cosas no las va a enseñar sino parten de la base del ejemplo, entonces si uno como profe no le demuestra al chino que lo quiere, que está ahí por él, que frentea todos los días por él difícilmente el niño alcance a comprender lo importante que es eso: sentir, querer, apostarle a hacer las cosas bien por el otro, y creo que es muy importante que los profes reflejemos eso siempre, y creo que eso enseña más que cualquier cosa y... forma más, entonces y pues lo que dice eh... el profe A, a medida que nosotros actuamos y aprendamos a construir en colectivo como colegas pues hacemos que el trabajo con los chiquis sea más efectivo, ósea si uno pudiera hacer este ejercicio siempre y se planeara de esta manera yo creo que los resultados serían también muy pertinentes” (grupo de discusión sesión 2).</p> <p>El profesor como agente que se agencia a sí mismo, siendo un producto de la sociedad, pero también quien produce sociedad y la termina reproduciendo en sus formas de actuar y interactuar con sus estudiantes. Estableciendo la necesidad de organizarse desde lo individual pero también desde lo colectivo para reflejar eso a sus estudiantes que también son productos, productores y reproducen lo que la sociedad les</p>

		presenta.
Principio de autonomía dependencia:	Este principio enmarca que la autonomía no se da sin la dependencia. Todo organismo depende del ecosistema.	<p>-Profesora K: “pues algo muy bacano que tiene las planeaciones de preescolar, es que uno parte de, de un ejercicio lúdico que tenga que ver con el tema central, entonces un ejercicio sea una técnica en grupo, una canción, algo que le permita al estudiante ubicar el conocimiento y ejercerlo de manera lúdica e integrarse con el grupo y empezar a conectar como esa base de... afectividad para poder hacer el trabajo ya de, de, concreto frente al tema para después hacer la abstracción de lo que quiere uno que aprenda” (grupo de discusión sesión 2).</p> <p>Se reconoce al individuo respecto al grupo, el conocimiento de este para conectarlo con el conocimiento de los otros. El docente debe permitir la autonomía del pensamiento del estudiante, pero que este pensamiento está en relación con un todo, en dependencia directa con los otros, sin perder su singularidad.</p>
Principio Dialógico:	Este principio permite pensar lógicas que se excluyen, poner en relación ideas antagónicas, pero sin las cuales no será posible la comprensión de un mismo fenómeno. Busca superar la visión unidimensional, por ejemplo: Sapiens/ demens ; Individuo/ sociedad.	<p>Profesor K: “-se tiene que partir de esa base que, es como la línea en la que yo siempre me he movido dentro de mi eje disciplinar, y siempre cualquier actividad por ejemplo la que planteaba el profe A desde que este el eje transversal de lo lúdico, de lo que alguna manera le, le cautive al estudiante y lo motive como a hacer esas relaciones de sentido y de.. y pues obviamente mediadas con la parte lúdica, la parte afectiva, pues hacen que el aprendizaje sea realmente significativo” (grupo de discusión sesión 2).</p> <p>La propuesta misma de planear una clase que en donde se de la misma relevancia a la sensibilidad y racionalidad permite que dos lógicas aparentemente antagónicas del ser humano sean tenidas en cuenta por los profesores sin perder de vista ninguna: Sensibilidad/ racionalidad. Los docentes establecen el juego, lo lúdico como elemento que permite el dialogo y la transición de un estado al otro en el estudiante. Reconcomiendo ambos elementos como fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje de este como ser humano, permitiendo que dialoguen dos lógicas aparentemente opuestas lo sensible y lo racional.</p>
Principio de introducción del cognoscente en todo conocimiento:	Este principio busca devolver el protagonismo al sujeto observador como constructor de la realidad. Se debe reconocer al sujeto que piensa, así como a su experiencia, permitiendo que sean la incertidumbre y la ignorancia las que interroguen al conocimiento. No hay por tanto un punto de vista absoluto, la crítica como la autocrítica deben estar siempre presentes.	<p>-profesor Javier D: “Pues la parte racional yo la enlazaría, ya les había explicado lo teórico pues ahora tendría que haber un proceso de valoración, no valoración en el sentido de una que no puede ser algo tradicional como una evaluación escrita, pero sí una valoración del trabajo, que usted se siente con ellos a reflexionar sobre eso” (grupo de discusión sesión 2).</p> <p>El buscar espacios para la reflexionar con el grupo de estudiantes permite reconocerlos como sujetos capaces de pensarse su realidad e interrogarla, construyendo el conocimiento de manera conjunta. En este principio del pensamiento complejo se daría el cultivo de una actitud filosófica en el estudiante y el maestro.</p>

También se les solicitó a los profesores en la sesión 2 participantes en las sesiones de grupo de discusión que identificaran a partir de planeación realizada por ellos, identificar aquellos elementos que

consideraban imprescindibles en una planeación de clase que de la misma prelación a educar la racionalidad y la sensibilidad del estudiante. De manera consensuada establecieron lo siguiente.

Cuadro 9: acciones imprescindibles en una planeación de clase estética que promueva evitar la fragmentación del conocimiento.

ACCIONES
<ul style="list-style-type: none">• Conexión del docente con sus estudiantes• Lectura del entorno social del estudiante• En lo posible planear de manera conjunta con otros docentes• Asociar los conocimientos• El juego como elemento transversal en todo el proceso de enseñanza• Permitir procesos creativos a través del arte para que los estudiantes visibilicen sus comprensiones de lo aprendido

El dialogo entre los docentes permite el intercambio de ideas, de formas de pensar y proceder que se evidencian en el enriquecimiento de una planeación de clase que termina por reflejar elementos sensibles y racionales que propenden por la complejidad de los conocimientos escolares, buscando eliminar las la fragmentación y el cultivo de la actitud filosófica.

3. FAVORECIENDO LA ACTIUD FILOSÓFICA EN LA ESCUELA

Edgar Morin (2001) propone siete principios de orden metodológico que buscan promover un pensamiento complejo: El principio sistémico, el principio hologramatico, el principio retroactivo, el principio dialógico, el principio bucle recursivo, el principio de autonomía dependencia, y el principio de introducción del cognoscente en todo conocimiento. Los principios del pensamiento complejo pueden dar herramientas a los docentes para evitar la fragmentación del conocimiento, pero también pueden dar herramientas para el cultivo de una actitud filosófica.

Así, al proponer a los docentes en la tercera sesión del grupo de discusión pensarse los principios del pensamiento complejo en la escuela, los docentes en primer lugar, identifican que el modelo educativo actual en Colombia tiende a separar los conocimientos, siendo un deber del maestro buscar la transversalidad para que los niños empiecen a complejizar el pensamiento, sin embargo, los profesores son en general bastante pesimistas y consideran que si bien el aporte teórico de Morin (2001) es bastante acertado, es necesario que las personas que educan cambien su paradigma de pensamiento. Esto implica una transformación en las maneras de proceder en la escuela frente al conocimiento que le es presentado al estudiante en la escuela.

Profesor A: “nuestra educación en Colombia pues es solamente limitada a los intereses de una sociedad y lograr dentro de la escuela todo ese proceso requiere, primero un cambio de paradigma general en todos los aspectos en todos los campos y sobre todo ver ese camino que yo necesito para ir y construir eso en mi aula con mis niños”. (grupo de discusión sesión 3)

Profesor F: “Yo la verdad creo que estamos lejos por el simple hecho que nosotros mismos como docentes somos incapaces de romper paradigmas eh... tu bien sabes que hemos tratado muchas veces de sentarnos en ciclo 2 a unificar criterios a romper esos muros que hay entre los conocimientos pues de español, inglés, matemáticas, sociales, ciencias y es muy complicado porque romper los paradigmas docente y el ego docente también es complicado, entonces eh... sería muy absurdo decir vamos a enseñar a los niños un pensamiento complejo cuando yo no reconozco ni soy capaz de hacerlo” (grupo de discusión sesión 3).

El pesimismo de los profesores es una constante ante lo que propone el sistema educativo en Colombia y lo que se evidencia en países desarrollados en materia de educación, pero en general piensan que la solución puede estar en sus manos al transformar sus propias prácticas pedagógicas.

Profesor D: “hay si concuerdo con F, desde que los docentes no tengamos la capacidad ni... interés de cambiar ciertas cosas pues va a ser muy complicado que los estudiantes pues puedan realmente formarse en ese tipo de cosas, digamos que lo máximo que podemos hacer es como ir pensando lo que siempre decimos de tener los proyectos interdisciplinarios y todo eso, y como que eso se acerca un poco a la idea, pero sin embargo hay muchísimo por recorrer frente a eso”. (grupo de discusión sesión 3)

De ahí se decanta la reflexión generalizada de que son los docentes los que deben generar las estrategias necesarias para que esto llegue a ser posible.

Profesor K: “hay elementos conceptuales, hay elementos y contenidos de la historia y de... las ciencias exactas que hay que abordar y que está en la creatividad de nosotros como profes como articulamos eso para que el chino entienda”. (grupo de discusión sesión 3)

De esta manera pensarse en una educación que busque evitar la fragmentación del conocimiento en los estudiantes debe partir de un esfuerzo individual y colectivo de los docentes, siendo una postura de orden político y ético frente al compromiso mismo que adquiere el docente con la educación, en consecuencia, todas las partes del acto educativo deben verse como un conjunto, la evaluación toma especial relevancia y lo que se pretende lograr con el estudiante va más allá de que cumpla o no con un examen de estado, se piensa nuevamente en el estudiante como un todo.

Profesor K: “Hay muchos proyectos en el distrito, que hay profes que, que se han dado la pela de esto mismo y que han logrado desde proyectos muy concretos que empezaron así, desde un semillita muy concreta en su salón de clase y hoy en día son proyectos que lograron trascender a las instituciones y que dan respuesta de como uno puede, desde una situación muy particular de la vida de los chinos lograr hacerle hacer entender la magnitud de lo que eso, de lo que la ciencia y los saberes que la componen pueden

explicar esos fenómenos particulares”. (grupo de discusión sesión 3)

Los docentes también perciben la complejidad como un reto educativo, en tanto el docente debe tener la capacidad de reconocer la individualidad de cada estudiante sin perder de vista el todo, toma más relevancia enseñarle una suerte de habilidades que le permitan desenvolverse en la vida y no una suerte de conocimientos que no tenga relación alguna con los mismos.

Profesor A: “el camino, personalmente no encuentro el camino para llevarlos a lo complejo a lo que ellos sean o formen el todo que yo quiero, y pues hay lo dice la profesora F es la habilidad prácticamente es lo que yo estoy tratando de lograr en el estudiante, unas competencias básicas que le permitan desenvolverse en el mundo y no unos temas y unos conocimientos que él maneje, pues claro que él los pueda manejar para defenderse, pero que en si sea la habilidad de entender, de comprender, de opinar, de... bueno todas las habilidades la pueden ver en la taxonomía de Bloom, entonces yo diría que lo complejo es eso, hacían donde yo llevo todas esas diferencias de mis estudiantes a que todos desarrollen esas mismas habilidades, o desarrollen las habilidades” (grupo de discusión sesión 3).

Lo dicho anteriormente por los docentes supone una transformación al interior del aula de clase, de la manera particular en la cual el docente asume el proceso de enseñanza. Para que este cambio se pueda dar los docentes identifican tres elementos de los principios del pensamiento complejo que pueden llegar a introducir en sus clases, así el principal elemento del pensamiento complejo propuesto por los docentes es *introducción del cognoscente en todo conocimiento*, varios de los profesores identificaron este elemento como el más relevante, este principio (Morin, 2001) favorece el pensamiento reflexivo del estudiante, al permitirle cuestionar la realidad, estableciendo relaciones de los conocimientos con su vida, problematizando dichas las relaciones, este principio es aquel que de manera directa permitiría el cultivo de una actitud filosófica.

El segundo principio propuesto por los profesores es el de autonomía dependencia, este es aquel que permite ver al otro que todos somos en cierta medida autónomos, pero también

dependientes, y el tercer principio propuesto por los docentes es el principio sistémico, el todo respecto a las partes y las partes respecto al todo. En el siguiente cuadro se resume porque los docentes eligieron estos tres principios.

Cuadro 10:

Introducción del cognoscente en todo conocimiento	Autonomía – dependencia	Principio sistémico
<p>Se quiere darle protagonismo al estudiante, que este sea el centro, en consecuencia, el docente no debe resolverle todo, debe permitirle que el elabore su propio conocimiento.</p> <p>Dándole herramientas para que sea capaz de interpretar la realidad y no solo a partir de lo que el docente le pueda decir. Esto implica partir de un principio de incertidumbre, de cuestionar lo que dice el docente y el conocimiento mismo.</p>	<p>Permitirles a los chicos adquirir autonomía frente a su propio pensamiento, guiándolos en el proceso</p>	<p>Haciéndole ver al estudiante como se articula las partes con el todo y el todo con las partes ej. en la lecto – escritura. Las letras forman silabas, las silabas palabras, palabras, las palabras oraciones.</p> <p>Ir siempre de lo micro a la macro.</p>

De acuerdo con el propósito específico que tenga cada clase los docentes concluyen que se pueden usar algunos de los principios propuestos por Morin de manera consciente en sus planeaciones, pero el arte sin duda es una estrategia poderosa a la hora de pensar la articulación de diferentes conocimientos y de darle complejidad a los mismos en clase, permitiendo la reflexión, problematizando y cuestionando, en suma, generando una actitud filosófica que podría ser extrapolada en todas las clases.

Profesor K: “Ernesto Sábato era físico, fue físico matemático y terminó siendo escritor y él dice, ósea: que en todas sus discusiones filosóficas y todo lo que el estudio en las ciencias exactas, solo lo pudo concatenar y sentir que realmente había llegado a un punto en el que había podido explicarse como individuo cuando

llego a la literatura, ósea, que el siente que el arte es una forma de explicar y de engranar el todo y de dar una explicación realmente sensata de lo que es el ser humano, entonces si uno dice si una persona que hizo todo ese recorrido de conocimiento llega a ese punto, no solo el sino muchos otros y otras, pues uno dice claro tiene lugar y porque, y tiene lugar es porque tiene una, un papel tan relegado en el sistema como el que tenemos, porque a este sistema y a quien lo dirige no le conviene que tenga lugar en la escuela, porque de otro gallo cantarían donde fuera así otro tipo de ciudadano saldría, un ciudadano que no se dejaría montar el sistema”. (grupo de discusión sesión 3)

El cultivo de una actitud filosófica debe estar anclada también al sentimiento, y a las motivaciones de los estudiantes, de otra manera no es posible un promover este tipo de actitud, por ello el reconocimiento que hace la docente a Ernesto Sábato, quien pudo anclar todos sus conocimientos de manera consciente a través de la literatura, dándole un sentido desde su propia experiencia y lo que implica ser un ser humano.

CONCLUSIONES

- Después de realizar el análisis hermenéutico a las Cartas Sobre la Educación Estética del Hombre de Friedrich Schiller (1990) y el Pensamiento Complejo de Edgar Morin, es posible concluir como ambos autores, a su manera buscan el ennoblecimiento del ser humano, primero denuncian una crisis social que ha hecho al hombre menos caritativo y más individualista, creciendo sin una conciencia de sí mismo y del mundo en el cual habita. La fragmentación del ser humano parte del no reconocimiento de su doble naturaleza sensible y formal o racional, y el mundo occidental tiende a exacerbar esta fragmentación al dar mayor relevancia a la educación racional, de ahí que en la escuela se termine dando mayor prelación a la enseñanza de saberes de orden racional, evidenciándose en el modo de proceder de un alto porcentaje de profesores de ciclo 2 jornada tarde del Colegio Ciudad de Villavicencio, estos docentes reconocen la importancia de la educación sensible en su discurso, pero en las narraciones de sus prácticas pedagógicas -relatorías de semana institucional- este elemento termina quedando en un segundo plano, o en algunos casos ni siquiera es mencionado. Lo anterior implica que no es posible el ennoblecimiento del ser humano, si en la escuela los maestros no adquieren conciencia de la importancia de la educación sensible, y esta se empieza a ver reflejada no solo en su discurso sino en su modo de proceder en el aula de clase, con sus estudiantes.
- El docente es clave en el cambio que se pueda llegar a realizar, si bien las acciones de este dependen de un contexto institucional que esta mediado por un PEI, un ambiente de aprendizaje, unas mallas curriculares, dependerá del mismo docente trasladar dicho discurso de manera concreta a su hacer cotidiano, evidenciándose no solo en sus planeaciones de clase sino en día a día de la escuela. Esto es implica adquirir coherencia entre su discurso y su

práctica, asumiendo una postura ética frente a la educación y los propósitos que le está asignado, ya que como evidenciaron los docentes de ciclo 2 de la jornada tarde del Colegio Ciudad de Villavicencio, este colegio dentro de sus lineamientos si establece las posibilidades para que el docente no solo se centre en una educación de orden racional, sino también se centre en el desarrollo de las dimensiones formativas del ser humano, esto implica que si bien el colegio da las posibilidades, estas deben ser más claras al docente, pero también implica que el docente no está utilizando las herramientas que a nivel institucional ofrece el colegio, inclinando la balanza a favor de la formación de saberes de orden racional, con miras a mejorar pruebas estandarizadas como son las SABER.

- Frente a la atomización del conocimiento escolar, la excesiva parcelación de las asignaturas ha hecho que el docente se centre en la enseñanza concreta de ciertas temáticas en concordancia con la clase que cada uno dicta, no obstante, esta en la versatilidad y creatividad de este presentar dicho conocimiento de manera que logre interrelacionarse con otras asignaturas y saberes de los estudiantes.
- Las estrategias que surgen y presentan los docentes participantes del grupo de discusión se centran en acciones a nivel macro -institucional-, pero también a nivel micro, respecto a su propia clase, y es sus clases donde el docente puede llegar a tener mayor incidencia en los estudiantes, ya que el conocimiento se fragmenta no solo por la parcelación de las asignaturas, sino por la manera en que el docente presenta a sus estudiantes el conocimiento. De ahí que los docentes participantes del grupo de discusión expresen que el docente es el que debe en primera instancia ser capaz de articular los conocimientos.
- Se puede concluir que los elementos teóricos de Schiller y Morin seleccionados para establecer un diálogo con la realidad educativa del Colegio Ciudad de Villavicencio fueron

acertados, así: educar la naturaleza sensible y racional a través del juego en la escuela, se vio reflejado en los discursos de los docentes del grupo de discusión. El juego es un elemento poderoso a la hora de buscar una educación que transite de manera equilibrada entre el ser sensible y racional, el juego es un elemento que fácilmente puede ser incorporado por los docentes en su quehacer cotidiano.

Por otro lado, el papel del pedagogo y el arte, juegan también un papel fundamental, ya que es el docente el que debe tener la capacidad de realizar la articulación de los conocimientos en sus clases, teniendo la opción de dinamizar las mismas a través del arte, como elemento que permite relacionar de los diferentes conocimientos, pero también, reconociendo la afectividad como elemento imprescindible para el aprendizaje.

- El cultivo de una actitud filosófica solo es posible si el docente ve al estudiante como parte activa del proceso de enseñanza, por ello, el principio del pensamiento complejo de Morin “introducción del cognoscente en todo conocimiento” es absolutamente relevante, ya que este principio cambia la manera en la cual el docente ve a sus estudiantes. El docente debe tener la pretensión de suscitar la duda y la interrogación en clase, ayudando a que el niño cuestione su realidad, permitiéndole elaborar su propio conocimiento al construirlo con los otros.

Además, este principio del pensamiento complejo es susceptible de ser incorporado en todas las asignaturas escolares, pero dependerá del docente incorporarla o no, la incorporación de dicho principio debe ser consiente desde sus planeaciones de clase.

- Planear una clase pensando en la formación equilibrada de la racionalidad y la sensibilidad puede llegar a aportar en la transformación de la práctica pedagógica docente, porque esta está atravesada todo el tiempo por un componente lúdico y artístico independiente del grado de escolaridad en el cual se encuentre el estudiante. Este tipo de planeación de clase busca

conmover y enganchar afectivamente al estudiante con el conocimiento presentado, permitiendo que la formación sensible tenga el mismo estatus de la formación racional, esto implicara mayor creatividad y esfuerzo del docente, por ello la necesidad del diálogo de pares y el trabajo colaborativo entre maestros del colegio.

- Los docentes de ciclo 2 jornada tarde del Colegio Ciudad de Villavicencio desde el año 2016,2017 y 2018 ha realizado varias acciones en pro de mejorar los procesos académicos de los estudiantes, pero la falta de memoria del proceso, por ende, la falta de sistematización de este ha imposibilitado realizar una evaluación, lo cual ha hecho que los profesores pongan en marcha un sin finde estrategias que no obtienen ningún resultado.
- El diálogo entre pares académicos es necesario a la hora de enriquecer las propuestas pedagógicas, se evidencia que el trabajo colaborativo y en grupo ayudan a fortalecer todos los procesos escolares, y para ello el apoyo institucional es imprescindible. Si no existe apoyo institucional el trabajo de los docentes queda relegado, y olvidado.

ANEXOS

Anexo a. protocolo entrevista exploratoria

Entrevista realizada a un grupo de docentes de ciclo 2 Colegio Puerta al llano JT Fecha: jueves 16 de febrero de 2017 Hora: 7: 43 pm, después de salir del colegio Duración: 24 minutos													
Protocolo Se realiza invitación abierta a docentes de ciclo 2 JT, se explica el carácter de la entrevista y la finalidad de la información suministrada para la Investigación adelantada por Cielo Mora en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Javeriana, con énfasis en enseñanza de la Filosofía. <ul style="list-style-type: none"> • Las preguntas son abiertas y de intercambio rápido. • Las preguntas realizadas son de carácter exploratorio por lo cual la entrevista no debe superar los 30 minutos • Los participantes responderán de manera libre, y pueden abstenerse de no responder alguna pregunta si lo consideran pertinente. • Se realiza ronda de pregunta, cada uno interviene de acuerdo al turno asignado, el ordenamiento busca impedir que se quiten la palabra unos a otros o se puedan llegar a sentir cohibidos, todas las respuestas son válidas, se busca la sinceridad en la respuesta a partir de su propia experiencia. • El entrevistador es un oyente. Después de la sesión <ul style="list-style-type: none"> • Se realiza transcripción total de la entrevista • Categorización de la información • Se interpreta, analiza y triangula la información con otra información recogida en la investigación. 													
Cuatro docentes del ciclo 2 JT aceptan la invitación, a estos se les solicita permiso para grabar en audio la entrevista.													
Participantes: Javier Triana Docente de matemáticas, ciclo 2, sede B JT Fabio Silva Docente de Ingles, ciclo 2, sede B JT Sonia Chinchilla Docente de sociales, ciclo 2, sede B JT María Lourdes Meza Docente español, ciclo 2, sede Villa Hermosa JT													
<table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="padding: 5px;">Profesor</th> <th style="padding: 5px;">A</th> <th style="padding: 5px;">D</th> <th style="padding: 5px;">F</th> <th style="padding: 5px;">H</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">Codificación Para la entrevista</td> <td style="padding: 5px;">Profesor Ingles</td> <td style="padding: 5px;">Profesor Matemáticas</td> <td style="padding: 5px;">Profesor Sociales</td> <td style="padding: 5px;">Profesor Español</td> </tr> </tbody> </table>				Profesor	A	D	F	H	Codificación Para la entrevista	Profesor Ingles	Profesor Matemáticas	Profesor Sociales	Profesor Español
Profesor	A	D	F	H									
Codificación Para la entrevista	Profesor Ingles	Profesor Matemáticas	Profesor Sociales	Profesor Español									
Entrevistadora: Cielo Mora Docente español, ciclo 2, sede B JT													
Se plantean preguntas teniendo en cuenta categorías de análisis, pero también se plantean pregunta mas abiertas, que permitan la exploración de la temática sin una categoría determinada.													
<table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="padding: 5px;">Categoría</th> <th style="padding: 5px;"><i>Educación estética</i></th> <th style="padding: 5px;"><i>Pensamiento complejo</i></th> <th style="padding: 5px;"><i>No determinada</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">Sub categorías</td> <td style="padding: 5px;">-Educación artística -Saber racional, saber sensible</td> <td style="padding: 5px;">-Fragmentación del conocimiento</td> <td style="padding: 5px;">No determinada</td> </tr> </tbody> </table>				Categoría	<i>Educación estética</i>	<i>Pensamiento complejo</i>	<i>No determinada</i>	Sub categorías	-Educación artística -Saber racional, saber sensible	-Fragmentación del conocimiento	No determinada		
Categoría	<i>Educación estética</i>	<i>Pensamiento complejo</i>	<i>No determinada</i>										
Sub categorías	-Educación artística -Saber racional, saber sensible	-Fragmentación del conocimiento	No determinada										
Preguntas <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es su nombre y cargo en el colegio? 2. ¿Usted qué piensa de la educación artística que reciben los niños de ciclo 2 en el colegio puerta al llano? 3. ¿Qué es para ustedes la educación estética? 4. ¿Desde la formación que tiene que creen que sea imprescindible para la formación de los estudiantes del colegio, especialmente estudiantes del ciclo II? 5. Cielo entrevistadora: ¿Cuál es la diferencia entre la formación que reciben los estudiantes de ciclo I, con la que recibirían los estudiantes de ciclo II en el colegio? 6. ¿Cómo piensan ustedes que puede llegar a interrelacionarse los distintos saberes en la escuela? 7. ¿En esta interrelación de los saberes como creen ustedes que se puede relacionar de manera concreta los saberes de orden científicos con los saberes de las ciencias humanísticas? 													

Anexo b. Diseño de encuesta

Categoría	<i>Educación estética</i>	<i>Pensamiento complejo</i>
Sub categorías	La clase de artes en ciclo 2	-Fragmentación del conocimiento -Diálogo entre las áreas del currículo

ESTIMADOS(AS) DOCENTES: La siguiente encuesta se realiza en el marco de una investigación elaborada por una estudiante de la Maestría en Educación con énfasis en enseñanza de la Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana.

De antemano agradecemos su colaboración en el diligenciamiento de la siguiente encuesta.

ENCUESTA No 1 FECHA DE APLICACIÓN: _____

Objetivo: Realizar un diagnóstico sobre lo que piensan los profesores de ciclo dos frente a las siguientes temáticas: Áreas obligatorias del currículo escolar, educación para el trabajo y el desarrollo humano, relación entre áreas del conocimiento, educación artística y estética.

CUESTIONARIO:

1. ¿Cuántos años de experiencia tiene como profesor? _____

¿Cuántos años de experiencia tiene como docente en el Colegio Ciudad de Villavicencio en Básica Primaria, ciclo dos? _____

- ¿Usted está de acuerdo con las asignaturas obligatorias que se deben dictar en primaria según la ley 115 de 1994 artículo 23: Ciencias naturales y educación ambiental; ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; educación artística; educación ética y en valores humanos; educación física, recreación y deporte; educación religiosa; humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; matemáticas? Justifique su respuesta.
- ¿Qué opina usted sobre la orientación del Ministerio Nacional de Educación [MEN] sobre la educación para el trabajo y el desarrollo humano? Justifique su respuesta
- ¿Cómo relaciona usted las distintas áreas del conocimiento en la escuela? Justifique su respuesta
- ¿En sus actividades docentes como relaciona lo simple y lo complejo en sus clases?
- Usted como profesor de: _____ ¿Qué opina sobre la relevancia que tiene el arte en ciclo dos? Justifique su respuesta.
- ¿Qué entiende usted por estética? _____
- Usted como profesor de: _____ ¿Cómo piensa que se pueden promover actividades estéticas desde su clase?

Anexo c. Matriz de análisis de acciones

Para el análisis se tendrán en cuenta las siguientes categorías:

Categoría	<i>Educación estética</i>	<i>Pensamiento complejo</i>
Sub categorías	La clase de arte en ciclo 2	-Fragmentación del conocimiento -Dialogo entre las áreas del currículo

Nota: La información se organiza de acuerdo con las acciones emprendidas por el docente dentro de sus clases o proyectos en el colegio, teniendo presente la recurrencia discursiva en los temas expuestos por los mismos en la entrevista exploratoria, la encuesta y las relatorías de la semana institucional, se quiere encontrar un patrón de acciones que den respuesta al objetivo 2 de la investigación: Determinar si los docentes de ciclo dos JT evitan la fragmentación del conocimiento escolar. Dicho patrón será analizado buscando entender si las acciones emprendidas buscan evitar la fragmentación del conocimiento, igualmente se quiere entender que entiende el docente por estética y como incorpora dichos elementos a su clase. Así, en el patrón discursivo de los docentes se establecen las acciones presentadas en el siguiente cuadro Matriz de análisis. El análisis se marca en color morado.

Profesor	Pensamiento Complejo			Educación estética	
	Proyectos transversales	Diálogo entre áreas	Otras estrategias	El arte en ciclo 2	La educación estética
A Ingles	<p>“Todo este proceso tan enriquecedor de las practicas pedagógicas debe llevar a una reestructuración de lo que hasta el momento se ha hecho, ver nuevos caminos y ser osados a la hora de planear es algo que solo el profesional docente lo puede lograr, espero que el año escolar siguiente, debidamente sistematizado en torno al proyecto, logre generar en los estudiantes el cumplimiento de objetivos y metas y convertir a la Institución en un referente en el ámbito educativo” (Texto relatoría institucional).</p> <p>El docente identifica el proyecto leer es volar, y los DBA como elementos que deben ser trasversales, buscando la reestructuración de lo que se viene haciendo, en tanto mejorar proceso de enseñanza- aprendizaje</p>		<p>“Al inicio del 2017 se presentó una planeación diferente basada en las habilidades y con la particularidad que los temas se hacían transversales a las asignaturas con el fin de mejorar procesos de aprehensión, comprensión, retención y aplicación. Pero dentro del trabajo docente siempre hay normas que cumplir y este trabajo se descartó debido a que el formato de planeación por habilidades no era acorde al establecido de forma institucional para todos los ciclos” (Texto relatoría institucional)</p> <p>El ambiente de aprendizaje, la necesidad de planear por habilidades en lugar de temas.</p>	<p>“(…)la identificación de diferentes tipos de texto, su comprensión, el verbo y sus formas, sustantivos y adjetivos fueron asumidos en un proceso de lectura y puestos en práctica a través de la invención escrita de guiones para obras de títeres. En cuanto al pensamiento lógico matemático los múltiples de los números marcaron importantes experiencias a través de la construcción de las tablas, el uso de los juegos en el aula de informática que potenciaban este tema causó gran entusiasmo” (Texto relatoría semana institucional). Los lenguajes artísticos como el teatro el juego son usados por los docentes para que el aprendizaje se mas significativo para el estudiante que le permite una puesta en práctica, un uso a lo que aprende.</p>	<p>“En cuanto a la estética que se da en el colegio pues un objetivo que yo veo es que se busca que el estudiante pues desarrolle esas habilidades prácticas en... que tienen que ver con el desarrollo de diferentes actividades artísticas que les ayudan a ellos en su proceso de formación, sin embargo pues he estamos diciendo que a veces es más teórica que práctica y si se requería analizar ese proceso que se está haciendo, he la educación estética busca precisamente que el niño descubra la manera en que el mundo he... funciona en los objetos y como el relaciona todo eso con su vida” (entrevista exploratoria). Se reconoce la importancia de la clase de arte, pero esta debe diversificarse para que sea más relevante para el estudiante y el desarrollo de habilidades del mismo.</p>

Anexo d. Protocolo sesiones grupo de discusión

<p>Se invitará de manera previa a los docentes de ciclo 2 que hayan sido jefes de ciclo -representantes al consejo académico- (invitación verbal, por correo y a través del grupo de WhatsApp) a participar de las tres sesiones que se realizarán con motivo de la investigación que esta realizando la Docente Cielo Mora, para la Maestría de educación de la Universidad Javeriana.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La participación al grupo de discusión será libre • Aquellos docentes que no participen del grupo de discusión se les entregara una encuesta con las mismas preguntas que direccionaran el grupo de discusión, se quiere que la gran mayoría de los docentes aporten y participen. 	
<p>Antes de Comenzar la sesión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agradecer la asistencia a las personas. • Explicar brevemente el objetivo del grupo de discusión • Dar orientaciones sobre la dinámica a seguir. • Hace referencia a la confidencialidad y privacidad de la información que aporten los participantes. • Se pedirá previamente la autorización de los participantes para gravar en audio la sesión. • La sesión tendrá una duración mínima de una hora, máxima de hora y media. (Campoy & Gomez, 2015) 	<p>Durante la sesión</p> <ul style="list-style-type: none"> • no gritar, • respetar el turno de palabra • Opinar libremente • Pedir la palabra en caso de réplica • Se entregarán hojas y lápices para que los docentes puedan escribir sus ideas, cinta y marcadores • Exposición de estrategias (Campoy & Gomez, 2015)
	<p>Después de la sesión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transcripción • Categorización de la información • Interpretación (Campoy & Gomez, 2015)

Grupo de discusión tema 1	
Propósito	<p>Construir de manera conjunta estrategias que permitan el dialogo entre las diferentes áreas del currículo escolar a través del arte, dentro y fuera del aula.</p>
Cuestiones a debatir	<p>¿De qué manera considera usted se podrían establecer diálogos entre las diversas áreas del currículo escolar en la escuela, buscando evitar la fragmentación de los conocimientos escolares?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si ha narrado una experiencia escolar, explique hasta que punto esta ha sido o fue pertinente (que la hizo exitosa, o por qué no fue exitosa) • Proponga tres estrategias que usted usaría dentro o fuera del aula de clase que busque el dialogo de diferentes áreas del currículo escolar. Jerarquice sus estrategias, en donde 1 es la más relevante y 3 la menos relevante. (de ser posible establezca un ejemplo y explíquelo al grupo) <p>¿Qué experiencias han teniendo o desarrollado con el arte en las clases que ustedes dictan en ciclo 2? Narre sus experiencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir de dichas experiencias establezca si es posible qué las artes permitan establecer

	<p>diálogos entre las diferentes áreas del currículo escolar. Justifique su respuesta, de ser posible establezca un ejemplo y explíquelo al grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propongan estrategias que usted usaría dentro o fuera del aula de clase que busque el dialogo de diferentes áreas del currículo escolar, esta vez siendo el arte el eje articulador. Jerarquicen las estrategias de manera conjunta, en donde 1 es la más relevante y 5 la menos relevante. • Determinen de manera conjunta ¿Cuáles serían las estrategias las más viables para ser usadas en ciclo 2, tanto dentro como fuera del aula? (de ser posible establezcan ejemplos explíquelos al grupo) • Elijan grupalmente un representante y definan las conclusiones de la sesión del grupo de discusión (acuerdos o disensos alcanzados frente a las estrategias propuestas)
Desarrollo de la sesión	<p>Fecha del 22 de febrero de 2018 Hora de inicio: Después de la jornada escolar A las 6: 41 p.m. Hora de finalización 8: 11 p.m. Asistentes</p>

Grupo de discusión tema 2	
Propósito	Construir estrategias que permitan educar de manera conjunta la sensibilidad y la racionalidad de los estudiantes de ciclo 2.
Cuestiones a debatir	<p>¿Es importante educar la racionalidad? ¿Por qué? ¿Es importante educar la sensibilidad? ¿Por qué?</p> <p>¿Usted da mayor prelación a la educación de la sensibilidad, la racionalidad o a ambos por igual en sus clases? Argumente su respuesta narrando experiencias de clase.</p> <p>Establezcan como podrían llegar a educar de manera conjunta la sensibilidad y racionalidad del estudiante en sus clases o fuera de estas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo planearían una clase de este tipo? ¿Cuáles serían los elementos fundamentales de la planeación de una clase, un proyecto o un taller de este tipo? Si es posible propongan o imaginen una clase que tenga estas características.
Desarrollo de la sesión	<p>Fecha del 22 de febrero de 2018 Hora de inicio: Después de la jornada escolar A las 6: 41 p.m. Hora de finalización 8: 11 p.m. Asistentes</p>

Grupo de discusión tema 3	
Propósito	Construir estrategias que permitan desarrollar el pensamiento complejo en estudiantes de ciclo 2
Trabajo previo	Antes de la sesión, vía correo electrónico y en documento impreso se entrega a los docentes un texto sobre el pensamiento complejo de Morin, como insumo para el desarrollo de la sesión, ver Anexo e. Documento de estudio

<p>Cuestiones a debatir</p>	<p>Después de leer el texto de estudio y la exposición realizada por la Docente Cielo Mora para aclarar dudas, ¿usted considera o no pertinente la propuesta de Edgar Morin de un pensamiento complejo?</p> <p>¿Qué características deben tener los docentes o la institución para poder desarrollar este tipo de pensamiento en los estudiantes?</p> <p>Considera usted que sea posible desarrollar este tipo de pensamiento en los estudiantes de ciclo 2 ¿si, no, por qué?</p> <p>De los principios método-lógicos propuestos por Morin, ¿cuáles considera usted que se podrían desarrollar en el colegio Ciudad de Villavicencio en ciclo?</p> <p>Establezcan con el grupo de docentes estrategias que permitan desarrollar los principios método-lógicos elegidos por ustedes para desarrollar en los estudiantes de ciclo 2 del colegio Ciudad de Villavicencio un pensamiento complejo.</p>
<p>Desarrollo de la sesión</p>	<p>Fecha del 15 de marzo de 2018 Hora de inicio: Después de la jornada escolar A las 6: 18 p.m. Hora de finalización a las 7:45 p.m.</p>

Anexo e. Documento de estudio

EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD COMO RESPUESTA AL PARADIGMA REDUCTOR

Edgar Morin (1999) nos plantea que la complejidad siempre ha hecho parte constitutiva de nuestra realidad, de lo que somos como seres humanos, y aunque las ciencias hayan buscado eliminar lo individual y singular en aras de la comprensión del mundo a través de leyes universales, nosotros como seres humanos somos singulares y únicos.

La complejidad ha estado siempre presente, pero para entender a qué se refiere el paradigma de la complejidad es necesario comprender que también existe un paradigma de la simplicidad, este paradigma busca establecer orden mediante leyes o principios universales, en consecuencia, persigue al desorden, a la dualidad, a lo antagónico, a lo no medible (Morin, 1999). “La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo uno puede, al mismo tiempo, ser múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción)” de ahí la importancia de buscar un paradigma distinto al cartesiano., una forma de pensar diferente, que no reduzca.

Para citar un ejemplo: el alma y el cuerpo son entendidos como entes separados en el paradigma simplificador cartesiano, en un paradigma complejo se pueden entender como: “el alma y el cuerpo son una sola cosa, que se concibe ya bajo el atributo del pensamiento, ya bajo el de extensión” (Spinoza, 1983, pág. 126). El alma es el pensamiento y el cuerpo es la extensión, el cuerpo actúa en manifestación al pensamiento, de lo que se sigue que alma y cuerpo son uno solo, pero con atributos diferentes. El ejemplo anterior permite comprender como el alma y el cuerpo no son reducidos, cada uno existe de manera diferente y al mismo tiempo igual, lo complejo no abandona lo simple, le da un nuevo significado expandiéndolo y al mismo tiempo entrelazándolo.

Entonces, la complejidad se entiende como: “desde un punto de vista etimológico, la palabra complejidad es de origen latino, proviene de *complectere*, cuya raíz *plectere* significa trenzar, enlazar [...] el agregado prefijo con añade el sentido de la dualidad de dos elementos opuestos que se enlazan íntimamente, pero sin anular su dualidad” (Morin, Ciurana, & Motta, 2003, pág. 53). La complejidad no anula lo simple, lo entrelaza haciéndolo parte constitutiva de un universo complejo. “Se trata de comprender un pensamiento que separa y que reduce junto con un pensamiento que distingue y que religa. No se trata de abandonar el conocimiento de las partes por el conocimiento de las totalidades ni el análisis por la síntesis, hay que conjugarlos” (Morin, 1999, pág. 21).

Como bien lo sintetiza Goicovic (2015) “Este tipo de pensamiento utiliza una estrategia no reductiva ni totalizante, sino reflexiva, tiene una intención globalizadora de los fenómenos, pero, a la vez, reconoce la especificidad de las partes” (pág. 26).

Morin propondrá una serie de principios método-lógicos como estrategia para desarrollar un pensar complejo, buscando evitar la fragmentación y desarticulación de los conocimientos.

1. *Principio sistémico u organizacional*: Este principio parte de lo propuesto por Pascal, permitiendo relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo, y el conocimiento del todo con el de las partes. Siendo una mirada que busca eliminar el reduccionismo de las partes y el holismo del todo. Esta será una visión sistémica-organizacional, en donde el todo es más que la suma de las partes.
2. *Principio hologramático*: Este principio se basa en que una imagen puede contener casi la totalidad de la información del objeto representado, en una organización compleja no solo la parte esta en el todo sino el todo en la parte. Como ejemplo Morin aludirá a al mundo biológico y sociológico, las células del ser humano, la cadena de ADN, o la organización social cultural del hombre.
3. *Principio de retroactividad*: Este principio rompe con la causalidad lineal causa-efecto. La causa además de actuar sobre el efecto retroactúa informacionalmente permitiendo la autonomía organizacional del sistema, es decir, permite regular el comportamiento del sistema, al actualizar su información, comportándose no como se espera, sino como las circunstancias reales solicitan.
4. *Principio de bucle recursivo*: La recursividad establece como no solo se es producto sino productor, se produce y reproduce así mismo. Concibe la autoproducción y autoorganización, siendo un proceso organizador fundamental.
5. *Principio de autonomía dependencia*: Este principio enmarca que la autonomía no se da sin la dependencia. Todo organismo depende del ecosistema.
6. *Principio Dialógico*: Este principio permite pensar lógicas que se excluyen, poner en relación ideas antagónicas, pero sin las cuales no será posible la comprensión de un mismo fenómeno. Busca superar la visión unidimensional, por ejemplo: Sapiens/ demens ; Individuo/ sociedad.
7. *Principio de introducción del cognoscente en todo conocimiento*: Este principio busca devolver el protagonismo al sujeto observador como constructor de la realidad. Se debe reconocer al sujeto que piensa, así como a su experiencia, permitiendo que sean la incertidumbre y la ignorancia las que interroguen al conocimiento. No hay por tanto un punto de vista absoluto, la crítica como la auto crítica deben estar siempre presentes.

Anexo f. Matriz de análisis grupo de discusión

MATRIZ DE ANALISIS GRUPO DE DISCUSIÓN					
SESIÓN 1					
Propósito: Construir de manera conjunta estrategias que permitan el diálogo entre las diferentes áreas del currículo escolar a través del arte, dentro y fuera del aula.					
CATEGORIA	SUB CATEGORIA	Pregunta a Discutir	ENTREVISTADO	COMENTARIO	-Análisis-
P E N S A M I E N T O C O M P L E J O	D I A L O G O E N T R E A R E AS	¿De qué manera considera usted se podrían establecer diálogos entre las diversas áreas del currículo escolar en la escuela, buscando evitar la fragmentación de los conocimientos escolares?	Profesor F:	"hemos tratado de hacer pues mediante el ambiente de aprendizaje que fue astronomía se hizo el intento de... de girar hacia una sola pregunta, y pues que digamos desde las diferentes asignaturas pudiésemos contestar esa pregunta, pues aportando lo disciplinar en cada una de ellas, no ha sido exitoso debido a que, pues a los mismos docentes les cuesta romper nuestros propios paradigmas frente a esto y pues seguimos mirando el conocimiento fragmentado, y pues porque a veces falta compromiso también de los mismos docentes porque esto requiere de mucho compromiso y tiempo para sentarse a planear, que las planeaciones tengan el mismo objetivo y pues creo que seguimos haciendo las planeaciones pero cada uno por su lado".	Se evidencia que los docentes han puesto en marcha una serie de mecanismos que buscan la conexión entre las diversas áreas del currículo escolar en ciclo 2, para eso han utilizado elementos institucionales como revisión de la malla curricular, el ambiente de aprendizaje, proyectos pedagógicos y la búsqueda de la creación de espacios como centros de interés, sin embargo esto no ha sido fructífero y cada una de las propuestas no ha llegado a buen término dada las mismas dinámicas institucionales, el reclamo frente a la necesidad de mejorar los niveles de comunicación interno ya que sin una comunicación asertiva entre los diversos docentes y espacios para generar estas comunicaciones no es posible consolidar un trabajo que propenda por evitar fragmentar los conocimientos escolares. En el caso particular de los centros de interés se requiere una articulación de horarios que permitan que estos funcionen dentro de la misma jornada ya sea articulando las asignaturas de religión, ética y proyecto en el mismo horario, esto no ha sido posible por las dinámicas institucionales. El trabajo realizado no ha tenido el impacto esperado por los maestros, pese a los avances dado el poco espacio institucional para que los maestros dialoguen entre ellos, no puede existir por tanto un diálogo entre las áreas del currículo escolar si primero los profesores que dictan las diversas asignaturas no dialogan primero para encontrar esos puntos mínimos de conexión entre ellos y el trabajo que cada uno realiza día a día en su aula.
			Profesor A:	"uh... yo creo que en el colegio hemos tratado de si de abordar el dialogo desde que ingrese, se puede apreciar que tanto campos como ciclos buscan integrar precisamente un trabajo, eh... donde se puedan analizar procesos para los chicos y... nosotros hemos hecho ejercicios por ejemplo el campo de inglés, en el sentido que hemos mirado la malla de ingles coincide con muchos temas de las ciencias sociales, de las matemáticas y pues a nivel particular (...) lo hemos compartido en el campo pero... yo creo que más que todo nosotros tenemos un sin número de ayudas curriculares como son las mallas, como son los proyectos, como son los ambientes de aprendizaje, pero dentro de, del ambiente escolar, dentro de la comunidad educativa, no hay un espacio realmente concreto para que nosotros podamos eh... establecer ese dialogo de las áreas y poder nosotros he... desde nuestro trabajo docente contribuir a que haya esa comunicación asertiva, el conocimiento no se fragmente sino que al contrario todos aportemos a ese conocimiento específico o a un conocimiento general desde nuestra labor y desde nuestro trabajo".	
			Profesor K:	"frente al proceso de dialogo entre áreas del currículo en el ciclo 1 eh... se plantea, la necesidad de que en el ambiente escolar que es como uno de los grandes objetivos que tienen la estructuración curricular pues se haga esa construcción de, de la experiencia vinculando todas las áreas del conocimiento. El ciclo 1 maneja el proyecto de la tienda escolar y a través de ellas pues es que se busca fortalecer la, las... construcción de conocimiento desde las distintas áreas del grado sin embargo, pues a veces se a quedado un poco corto en <u>esp</u> ,... la forma como	
				se integra mismos niveles, es decir a los niños de primero y de segundo mirando las dinámicas de lo que el currículo exige para primero y segundo periodo pero pues igual esta esa experiencia y... esta esa posibilidad de seguir construyendo para que ayude a cohesionar esa construcción integral del conocimiento (...) grados. Otra cuestión es el reto que se <u>trazo</u> el ciclo para planear de manera integral ambas jornadas y que esa planeación recoja eh... tanto el desarrollo curricular por dimensiones como la integración de las áreas. La ventaja que tiene el ciclo es que como es el mismo profesor el que tiene pues el manejo de las mismas áreas <u>esta</u> más en la habilidad del profesor de vincular el conocimiento que atraviesa tanto matemáticas, como español, como ciencias sociales eh... y pues se supone eso debe reflejarse en lo que cada profe planea para el conjunto de los profes del grado. He Creo que pues eh... teniendo en cuenta esas dos líneas se debe fortalecer definitivamente la forma como se planea y como se ejecuta la planeación y para que esta sea un poco más consecuente con lo que establecen los lineamientos, con los DEB pues obviamente lo que se detecta en algunos grupos frente a las necesidades de cada uno de <u>lo</u> grados y de cada uno de los estudiantes".	Ejemplo de ello es lo que se presenta en ciclo 1, en donde los docentes al ser aquellos que dictan la totalidad de las asignaturas y tener como horizonte claro de trabajo el ambiente de aprendizaje logran evitar al máximo fraccionar los conocimientos, <u>asi</u> , como el diseño de una planeación conjunta que permite el dialogo constaté entre los profesores de ese ciclo permitiéndoles saber que <u>esta</u> haciendo cada uno. El ambiente de aprendizaje es un elemento transversal a todas las asignaturas del currículo escolar, permite conectar las diferentes asignaturas a través de diversas estrategias como el establecimiento de una pregunta articuladora que debe ser respondida desde cada área, sin embargo una de las grandes problemáticas para que los conocimientos no dialoguen es que los mismo profesores evidencian que trabajar por temáticas hace que se fragmenten los conocimientos, el ambiente de aprendizaje debería propender por el desarrollo de habilidades de pensamiento, ya que es el pensamiento el que termina por articular, dar conexión a aquello que se presenta si el profesor desarrolla la habilidad para hacerlo. La necesidad de transformar el formato de planeación para que responda a las necesidades del ambiente de aprendizaje de desarrollar habilidades y no temáticas. Ejemplo lo que ocurre en ciclo 1
			Profesor D:	pues... eh... digamos que ha habido una discusión que se ha venido dando desde ciclo 2 desde hace más o menos tres años eh... en la cual como dice la profesora Sonia, a través del ambiente de aprendizaje se han intentado formular, o se han formulado unas preguntas orientadoras para... eh... hacer que a través de esa pregunta las diferentes áreas se integren <u>jum</u> ,... debido a diferentes dificultades pues no se ha podido como concretar la idea pero... digamos que ha habido avances en el sentido que ya se reconoce una necesidad frente a... frente a esa cuestión de integrar el conocimiento eh... y... se ha logrado avanzar un poco a través de los centros, centros de interés pues (risas) en... digamos que eh... la idea de los centros de interés como tal no se a aplicado, pero por lo menos ya se <u>concreto</u> un, un trabajo ya se ha logrado unir tres áreas como son ética, gestión, religión y proyecto <u>jum</u> eh... que las da el mismo maestro y ese profesor puede aprovechar sus tiempos precisamente para trabajar un proyecto que integre a esas cuatro y darle también <u>ha</u> mejorar en aspectos como... lenguaje, comunicación y también mejorar en otros aspectos como el aspecto lógico matemático. He... pues como digo no es que haya sido una cosa de gran impacto pero si se ha avanzado un poco en eso <u>jum</u> ,... entonces yo considero que si ha habido un avance, pues la idea es seguir intentando integrarlas porque la idea es que si hagamos lo posible porque se integre a través de proyectos las áreas y en lo posible que... se trabaje cuatro áreas específicos <u>jum</u> ,... lo que siempre hemos discutido es que se pudiera trabajar pensamiento lógico matemático, matemáticas, ciudadanas, español y ciencias naturales, pues que las demás áreas se integran a esas cuatro y se les diera mucha fortaleza a esas cuatro debido a las dificultades que se presentan en, con la población con la que nosotros trabajamos.	De igual manera se evidencia la necesidad de tener ejes claros de trabajo para cada uno de los grados del ambiente de aprendizaje, permitiendo al profesor tener un espacio de tiempo y trabajo adecuado para la apropiación de los mismos para incluir dichos ejes en sus planeaciones de clase, de esta manera no se ve tan pertinente el cambio año a año de los ejes de trabajo del ambiente de aprendizaje, ya que su cambio anual puede derivar en dificultades para que el maestro se apropie nuevamente de dichos ejes, debería haber cierta continuidad del eje a ser abordado en cada grado, permitiendo el crecimiento y fortalecimiento del mismo transformándolo de acuerdo a la complejidad que adquiere y no cambiando de temática cada año, esto puede derivar en una desarticulación de

Bibliografía

- Adorno, T. W. (1967). La educación después de Auschwitz. Obtenido de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXwcm9ibGVtYXNkZWxhY2l2aWxpemFjaW9ufGd4Ojc5ODgyYzdiY2EyYzczYzU>
- Aguilar, L. A. (2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. *Revista Electronica de Educación* , 61-64.
- Amilburu, M. (2014). Filosofía y actitu filosófica: sus aportaciones a la edicación. *Revista española de pedagogía* , 231-247.
- Bondy, A. S. (1967). *Didactica de la filosofía*. Lima: Arica S.A.
- Boom, A. M. (1991). La enseñanza como posibilidad de pensamiento. En G. h. pedagógica, *Pedagogía y Epistemología* (pág. 336). Bogotá: Magisterio.
- Campoy, T., & Gomez, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. P. Vallejo, *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (págs. 273-300). Madrid: EOS.
- Chavez, J. M. (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Mori, en la educación. *Revista Electrónica Educare*, 67-75.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Goicovic, G. (2015). *Estrategías para el desarrollo de pensamiento complejo. Basadas en el proceso creativo de Leonardo Davinci, dirigida a estudiantes de pregrado*. Editorial Académica Española.
- Habermas, J. (1973). Conocimiento e Interes, Ideas y Valores. *Universidad Nacional de Colombia*, 61-77.
- Heidegger, M. (1938). La era de la imagen del mundo. Obtenido de <https://docs.google.com/file/d/0B6F7Eoev69vSzgxN2FhRVZoRFE/view>
- Heidegger, M. (1985). ¿Que es eso de la filosofía? Obtenido de [http://cursa.ihmc.us/rid=1Q0DZ5GLC-1DJ1S7Z-2KW5/heidegger-que_es_filosofia%20\(1\).pdf](http://cursa.ihmc.us/rid=1Q0DZ5GLC-1DJ1S7Z-2KW5/heidegger-que_es_filosofia%20(1).pdf)
- Hernandez, M., Nieto, D., & Velosa, J. (2014). *La trasnversalidad y el pensamiento complejo en la I.E.D. Zipacón. Una Propuesta pedagógica para su implementación*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Jimenez, M. (1999). *¿Qué es la estética?* Barcelona: Idea Books, S.A.
- Martínez, G. (2015). *Las cartas sobre la educación estética del hombre. J. C. F. Schiller, una aproximación*. Universidad Nacional Autonoma de México. D.F.: Facultad de Filosofía y Letras. Obtenido de https://www.academia.edu/7012317/Las_Cartas_sobre_la_educaci%C3%B3n_est%C3%A9tica_d_el_hombre_de_J.C.F._Schiller_una_aproximaci%C3%B3n
- Maturana, H. (28 de Agosto de 2017). Las emociones son el fundamento de todo hacer. (W. d. CMF, Entrevistador) Obtenido de <http://webdelmaestrocmf.com/portal/las-emociones-son-el-fundamento-de-todo-hacer/>

- Mejía, M. (2006). *Educación (es) en la (s) globalización (és)*. Bogotá: Bolívar impresores SAS.
- MEN. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía*. Bogotá: M.E.N.
- Mineducación. (15 de Abril de 2015). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-353122_archivo_pdf_consulta_Areas_obligatorias_y_fundamentales.pdf
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires : Ediciones nueva visión .
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Santillana.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona : Paidós.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona : Paidó .
- Morin, E., Ciurana, E., & Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Valladolid: Gedisa.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Osorio, S. (2012). EL PENSAMIENTO COMPLEJO Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD: FENÓMENOS EMERGENTES DE UNA NUEVA RACIONALIDAD. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 269-291.
- Pardo, R. G. (2007). *La enseñanza de la filosofía. Serie filosófica, No 6*. Bogotá: Universidades de San Buenaventura.
- Pedro Romero, T. C. (2012). Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo. Bogotá D.C. Obtenido de <http://www.mutisschool.com/portal/Formatos%20y%20Documentos%20Capacitacion%20Docentes/ESTRATEGIAPEDCorr.pdf>
- Picardo, O., Escobar, J. C., & Balmore, R. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco. Obtenido de <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Diccionario%20enciclopedico%20de%20Educacion.pdf>
- Platón. (1998). *Dialogos VI, Carta Séptima*. Madrid: Gredos, S.A.,.
- Rodríguez, Y. (2002). La hermenéutica aplicada a la interpretación del texto. El uso de la técnica del análisis de contenido. *Revista ciencias de la Educación*, 143-154. Obtenido de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a2n20/2-20-8.pdf>
- Saenz, J. (1997). Hacia una pedagogía de la subjetivación. *Revista Educación y Pedagogía*, 118-135.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). *Metodologías de la Investigación*. Mexico D. F.: McGraw-Hill. Obtenido de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%20C3%B3n%20ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Schiller, F. (1990). *Kallias - Cartas Sobre la Educación Estética del Hombre*. (J. Feijoó, & J. Seca, Trads.) Barcelona: Antropos.

Spinoza, B. (1983). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Buenos Aires: Orbis.

UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* Francia: UNESCO.

Vattimo, G. (2002). *Introducción a Heidegger*. Barcelona: Gedisa.

Vivanco, G. (2009). *Experiencia de aprendizaje transmedido: Una aproximación a la acción pedagógica desde la perspectiva de la complejidad y el desarrollo del pensamiento*. Santiago: Universidad Diego Portales.