

DOCTORADO EN CIENCIAS APLICADAS
FACULTAD DE INGENIERIA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

PROYECTO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
DOCTOR EN CIENCIAS APLICADAS
MENCIÓN SISTEMOLOGÍA INTERPRETATIVA

INICIO EN LA GRECIA CLASICA DE UNA HISTORIA ONTOLÓGICA DE LA
EDUCACIÓN OCCIDENTAL Y MUESTRA DEL DISEÑO DE ACTIVIDADES
PEDAGÓGICAS PARA 1º, 2º, 3º Y 5º DE EDUCACIÓN PRIMARIA (UN APORTE AL
PROYECTO DE EDUCACIÓN DE LA SISTEMOLOGÍA INTERPRETATIVA)

PROFESOR TUTOR:
RAMSÉS FUENMAYOR

MIRIAM ESTHER VILLARREAL ANDRADE

Mérida, Venezuela

Junio de 2007

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN. El proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa	1
1. Las bases onto-epistemológicas del enfoque de sistemas	1
2. Los estudios organizacionales	3
3. El surgimiento de la “segunda etapa”	4
4. Narrativas de sentido y su agotamiento	4
5. La posmodernidad o época del encuadre	8
6. El proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa	9
7. Objetivos de la tesis	9
8. El obstáculo para el diseño de los procesos pedagógicos	10
PRIMERA PARTE: EL DESARROLLO TEÓRICO	
CAPITULO 1. El modelo educativo de Platón	12
1. La Atenas clásica vista como una práctica de prácticas	13
2. El orden social de la narrativa homérica	15
3. El conflicto del orden homérico en el orden de la <i>polis</i> ateniense	16
4. El Libro I de <i>República</i> : Sócrates contra las nociones homérica y sofista de la justicia	17
5. El modelo educativo platónico: La formación de los guardianes	20
6. La ubicación histórica de Platón	24
SEGUNDA PARTE: EL DESARROLLO DEL DISEÑO EDUCATIVO	
CAPITULO 2. El diseño de las actividades pedagógicas	26
1. El uso de cuentos	26
2. El diseño de los procesos pedagógicos	26
3. Presentación de la primera versión del diseño	27
4. Los programas oficiales vigentes y los contenidos cubiertos	30
CAPITULO 3. Reflexiones críticas sobre el diseño educativo	32
1. Críticas hechas al material	33
1.1. El lenguaje	33
1.2. La enseñanza moral	43

1.3. La enseñanza de los contenidos temáticos	49
2. Otras críticas	56
CONCLUSIONES	61
BIBLIOGRAFÍA	65
ANEXO 1: PROGRAMAS EDUCATIVOS OFICIALES VIGENTES. GRADOS 1º, 2º, 3º Y 5º	
ANEXO 2: MANUALES PEDAGÓGICOS	

INTRODUCCIÓN

El proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa

Para comprender el sentido del proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa es necesario comprender el camino transitado por una disciplina que surgió con el interés de sustentar un enfoque basado en la idea fundamental del movimiento de sistemas, a saber, la idea de la primacía ontológica de la unidad respecto a sus partes. El enfoque de sistemas surgió en clara oposición al enfoque de la ciencia reduccionista basado en la noción de la unidad como resultado de la reunión de sus partes.

Los estudios emprendidos por la Sistemología Interpretativa, una vez construidas sus bases teóricas, se centraron en las organizaciones públicas. Esta tarea permitió comprender la presencia de una condición general de pobreza del afán de sentido holístico como resultado de una visión de las cosas similar a la del enfoque científico.

Ante este descubrimiento surgió la necesidad de comprender cómo había llegado a instaurarse esta condición general. El estudio y la reflexión posteriores condujeron a la Sistemología Interpretativa a enriquecer sus bases teóricas para responder, desde un piso más esclarecedor, la pregunta planteada. Como resultado de este proceso surgió la propuesta del proyecto de educación. Veamos a continuación con mayor detalle cómo se llegó a dicha propuesta.

1. Las bases onto-epistemológicas del enfoque de sistemas¹

La noción de trascendencia holística expresa la idea de la unidad como lo primario. El origen de la trascendencia holística es la dependencia ontológica de lo que se hace presente respecto a un fondo: la aparición de algo ocurre gracias a un fondo, tal como lo ilustra la relación figura-fondo de la Gestalt. Por ejemplo, el trazo de un círculo sobre una hoja de papel hace visible al círculo; la visibilidad del círculo conlleva simultáneamente el ocultamiento del fondo.

¹ Una explicación más detallada sobre la onto-epistemología de la Sistemología Interpretativa se encuentra en Funmayor 1985, 1991b y 1991c.

Ahora bien, la hoja de papel puede servir de fondo para que aparezca el círculo a diferencia del vacío, en el caso de que intentáramos “dibujar” un círculo en el aire; algo aparece porque el fondo puede posibilitarlo. Esta vinculación se llama *sentido*, de lo cual se desprende que estudiar los fenómenos como *todos trascendentes* es estudiar su sentido.

La relación esencial entre lo que aparece y el fondo se llama *Distinción*; lo que aparece es la *distinción* y el fondo se llama *sido-siendo*. El *sido-siendo* es el sedimento de *lo que ha sido*, lo que va constituyéndose en el transcurso de la existencia. En cada ocurrir lo que *ha sido* posibilita que algo pueda presentarse, pueda ser distinguido, para lo cual el sedimento debe estar dispuesto, *yectado*, hacia *lo-por-venir* (aquello que llegará a manifestarse como lo presente). A su vez, cada cosa que pasa va transformando *lo sido*, enriqueciéndolo, para enriquecerse nuevamente en cada ocurrir. Por lo tanto, el sedimento es un devenir inacabado, lanzado-hacia, que constituye el fondo de lo que aparece. O, en otras palabras, el *sido-siendo* es lo que le brinda sentido a lo que aparece.

Estudiar el sentido de los fenómenos es sacar a sacar a flote los aspectos del *sido-siendo* en los que el fenómeno puede encajar. Este esfuerzo es como un *des-andar* hacia *lo sido* (*des-devenir*) para exponer las regiones que dan lugar al fenómeno. Metodológicamente, el estudio de los fenómenos requiere de la construcción de varios contextos de sentido, a partir de los cuales se interpreta el fenómeno. Estos contextos, llamados también contextos interpretativos, son estructuras lógicas desarrolladas a partir de una idea básica (genoidea) que encierra un posible sentido. La estructura parte de la genoidea, desplegándose hasta el punto en el que se identifican conceptos que sirven para “medir” rasgos del fenómeno según el sentido que estructura cada contexto. El debate orquestado en torno a las variadas interpretaciones permite comprender el sentido del fenómeno bajo estudio.

Ahora bien, la posibilidad del debate entre las diferentes interpretaciones anuncia un piso común entre los contextos interpretativos, pues, de lo contrario, tal debate no sería posible y estaríamos de cara con la inconmensurabilidad. ¿Qué es ese piso común?

Esta pregunta interroga sobre lo que se llamó *perspectiva de perspectivas* (Fuenmayor, 1985; p.p. 369-371), la cual no obtuvo una respuesta en esta etapa de la Sistemología Interpretativa; el encuentro con dicha respuesta marca el umbral de la llamada “segunda etapa”.

2. Los estudios organizacionales

A partir de las bases teóricas se construyó una teoría de organizaciones², con la cual se emprendió el estudio de las instituciones públicas venezolanas. Dicho estudio fue impulsado por la observación de un comportamiento organizacional que evidenciaba la presencia simultánea de múltiples sentidos respecto al papel social de las instituciones, algunos de los cuales contrariaban la normativa fundamental que regía a tales instituciones. A este comportamiento disfuncional se le llamó *esquizofrenia institucional*.

Los estudios organizacionales permitieron comprender que la *variedad interpretativa*³ presente en las organizaciones manifiesta una variedad interpretativa social. A partir de aquí se hizo evidente la necesidad de cultivar un discurso crítico que, al difundirse socialmente, orquestaría un debate público que contribuyera con el esclarecimiento del papel de las instituciones públicas venezolanas.

El fracaso de esta tarea interventora evidenció la existencia de un problema general que imponía grandes obstáculos para el ejercicio crítico: la pregunta por el sentido lucía peligrosamente disminuida, pues existía un predominio de una racionalidad instrumental que había penetrado todos los intersticios de la vida individual y colectiva. Esta situación sostenía unas instituciones que presentaban un comportamiento anómalo, sin que se produjese algún tipo de reacción social.

Los primeros pasos de la reflexión condujeron a la idea de que, en general, a las sociedades occidentales les ocurría lo mismo que a la ciencia: no podían albergar en su seno una visión holística del acontecer. La pregunta inmediata, ante este descubrimiento, es cómo llegó a ocurrir culturalmente tal situación.

² Esta teoría está recogida en Fuenmayor 2001.

³ La variedad interpretativa se refiere a las múltiples interpretaciones, acerca del papel de las instituciones, que coexisten en una organización (Ibid., p.p. 25-29).

Esta inquietud, alimentada por la construcción de las bases onto-epistemológicas y los estudios organizacionales, se enmarca en lo que se ha denominado “la primera etapa” de la Sistemología Interpretativa. Veamos cómo surge la segunda etapa, en la cual se le dará una respuesta de fondo a la interrogante por las condiciones que hicieron posible un estado general de deterioro del sentido holístico.

3. El surgimiento de “la segunda etapa”

Hemos mencionado que la interrogante por la naturaleza de la perspectiva de perspectivas es resultado de la construcción de las bases teóricas de la Sistemología Interpretativa.

La segunda etapa arranca con una respuesta a esta pregunta, a saber: la variedad interpretativa se enraíza en la rica variedad del *sido-siendo* constituido a lo largo del devenir de Occidente en el que se gestaron diversas posibilidades de la experiencia. Así, comprender el sentido de algo en el presente es comprender la trama histórica que fundamenta su ser.

A la luz de esta idea, la pregunta por el sentido se transforma en *¿cómo algo llegó a constituirse históricamente de manera tal que se ofrezca en el presente de este modo?* La respuesta surge de la indagación ontológica y su forma es la de una narrativa (contexto histórico-ontológico) que da cuenta del devenir que fue prefigurando al presente.

Con estas ideas se apuntaló teóricamente la reflexión en torno al empobrecimiento del sentido holístico, pues los estudios histórico-ontológicos permitirían profundizar en su comprensión. Veamos a continuación un resumen del resultado de la indagación histórica.

4. Narrativas históricas de sentido y su agotamiento⁴

En el devenir de la cultura occidental se dieron transformaciones profundas que fueron gestando diversas épocas históricas cuyas configuraciones ontológicas dieron lugar a modos particulares de la experiencia. En cada una de estas épocas el lenguaje dominante es el que se ofrece en una trama narrativa enraizada en las nociones fundamentales que constituyen el piso ontológico sobre el cual se erige

⁴ En Fuenmayor 1993, 1994a, 1994b, 1994c y 1997 se discuten con profundidad las ideas que se resumen en esta sección.

una época determinada. Hacer sentido es apelar a la narrativa propia de una época para comprender lo que sea el caso.

La narrativa cristiana que dominó en la Edad Media se basaba en las Sagradas Escrituras, texto en el que Dios había expresado su voluntad en un lenguaje que no era comprensible de manera directa. Para comprender el sentido de cualquier cosa que ocurriera era necesario desvelar la palabra divina, razón por la cual la hermenéutica, cultivada en los monasterios, se convirtió en la actividad del espíritu por excelencia de esta época. El dominio de la iglesia se asentó en el papel de intérprete de la palabra divina.

Sin embargo, al cabo de unos cuantos siglos, nuevos aires anuncian una transformación profunda que daría al traste con el papel hegemónico de la iglesia. En efecto, los seres humanos comienzan a experimentar un afán de autonomía que los impulsa a la búsqueda de un conocimiento directo de las cosas, sin intermediarios. Dios otorgó la razón; por lo tanto, el hombre puede tener acceso directo al descubrimiento del orden del mundo.

Esta nueva experiencia no podía, sin embargo, conducir al vacío de la arbitrariedad. Era necesario encontrar una nueva fuente de verdad universal que en sí misma tuviera la garantía de la certeza.

El pensamiento de Descartes satisfizo las exigencias impuestas a la nueva fuente de verdad. El *cogito ergo sum* establece al pensamiento, lo más íntimo del ser humano, como lo único que tiene certeza absoluta. La esencia humana se entiende, a partir de este momento, como constituida de pensamiento; lo que es circunstancial (como el oficio de cada uno) no constituye a la esencia humana. Siendo la razón la esencia del “interior” humano, es de suponer que lo que es percibido como “afuera” de lo humano, es la materia. Notemos que es necesario para este pensamiento la suposición de un “interior” y un “exterior”, razón por la cual Descartes supuso que ambas sustancias, mente y materia, estaban separadas infinitamente. La materia sólo puede ser conocida mediante los modelos del pensamiento; la materia es lo que el pensamiento puede representarse a sí mismo.

La aspiración de este pensamiento era la formulación de un orden que diera cuenta, con la mayor certeza, de los rasgos constitutivos de las cosas, de manera tal que cualquier cosa que apareciera pudiera ubicarse dentro de ese orden. El

estudio de los fenómenos, partiendo de conceptos ideales surgidos de la intuición, enriquecería la construcción de dicho orden.

Sin embargo, esta nueva época⁵ comenzó a desplegarse sin que apareciera otra narrativa de sentido distinta a la medioeval. La condición cultural que se dio como resultado fue de empobrecimiento del sentido. Transcurrió más de un siglo para que surgiera la narrativa del progreso en sustitución de la narrativa cristiana y su expresión más destacada se puso de manifiesto en la Ilustración.

El corazón de esta narrativa era la autonomía racional, en virtud de lo cual la conducta humana debía regirse por los dictados universales de la razón. El principio supremo sobre la consideración de los seres humanos como fines en sí mismos —dada su condición de seres racionales y, por tanto, llamados al ejercicio de la libertad— establecía el ideal de justicia que debía regir al orden social. Nociones como democracia, ciencia, educación, etcétera, se orquestaban en dicha narrativa para mostrarlos como las nociones claves para la construcción de un orden justo. La educación jugó un papel fundamental, pues fue entendida como la encargada de formar los seres humanos capaces de conducir su vida en sintonía con estos ideales y, con ello, comprometerse en la construcción y sostenimiento de ese orden.

Esta gran narrativa se vertió en el tejido social rehaciendo a los seres humanos en términos de la historia de la humanidad, tal como la presentaba la narrativa del progreso. Así, los seres humanos llegaron a concebirse como habitantes de una época poseída por la luz de la razón, a la cual había llegado la humanidad a través del penoso camino desde el “primitivismo”.

Sin embargo, esta narrativa fue extinguiéndose paulatinamente, lo cual implicó el debilitamiento de la presencia continua de las ideas del progreso en la vida cotidiana y, con ello, el deterioro del afán de sentido. Se pueden mencionar tres razones por las cuales se agotó esta narrativa:

En primer lugar, el dualismo que sustentó a la época moderna y sobre el cual se sustentó el pensamiento filosófico que, llamado por las ideas del progreso, se abocó

⁵ Esta época es denominada por Foucault como “época clásica”, la cual se inaugura a mediados del siglo XVII. Para mayor detalle sobre este momento histórico, consúltese *Las palabras y las cosas* (Foucault, 1993, p.p. 53-82).

a esclarecer los principios racionales que regirían la vida humana con el propósito de darle asidero a la búsqueda de sentido movida por un afán de autonomía. Para ello, este pensamiento pretendió vincular sistémicamente los principios que regirían a la ciencia y a la moralidad.

La presencia del dualismo condujo esta tarea al fracaso, pues la separación operada entre la mente y la materia hace imposible que el conocimiento racional pueda sustentar a la moral. El dominio de la ciencia es el mundo material (los “hechos”) y el punto de partida para su estudio es la consideración de las cosas como en sí mismas, razón por la cual el significado que ellas tienen para los seres humanos, a partir del cual pueden considerarse como “buenas” o “malas”, es descartado como mera “valoración subjetiva”.

Por otra parte, bajo el dualismo, la acción humana no se entiende como inmersa en una situación de vida que le da sentido; a lo sumo puede entenderse bajo la separación “hechos” y “valores”. La pregunta por el sentido de la acción humana termina cayendo en el terreno de los “valores”, para lo cual el conocimiento racional, encarnado en la ciencia, no puede brindarle respuesta. Así, la moralidad se convierte en un asunto de meras preferencias.

La segunda razón del agotamiento de la narrativa del progreso fue el debilitamiento del poder eclesiástico. En efecto, el afán de liberación se gestó ante la presencia de un poder claramente visible como el que representaba la iglesia. La pérdida de este poder, como resultado de la dinámica social impulsada por la narrativa del progreso, fue restándole sentido al afán de liberación.

El fin de la metafísica es la tercera razón por la cual se debilitó la narrativa del progreso. Heidegger (en Fuenmayor 1994a, p.p.151-152), interpretando la expresión “Dios ha muerto” de Nietzsche, expone que la época moderna es la última época de Occidente cuya constelación de sentido se erigió sobre la base de la relación metafísica en la que lo no sensible tiene primacía sobre lo sensible. Así, se fue debilitando la experiencia de lo trascendente como aquello hacia lo cual se dirige la pregunta por el sentido de la acción humana. Como consecuencia, fue dejando de tener sentido preguntarse por la acción humana acorde con las ideas fundamentales de la narrativa del progreso, enclavadas en el fundamento de la razón.

El resultado del agotamiento de la época moderna es la posmodernidad. Veamos sus rasgos más resaltantes para comprender la condición cultural del presente.

5. La posmodernidad o época del encuadre

Heidegger (1977) identifica a la época posmoderna con el nombre de *encuadre* o *modo de revelado tecnológico*⁶. Bajo este modo de revelado lo que se presenta, cualquier cosa que sea el caso, lo hace fundado en su condición de mero instrumento, de cosa-lista-para-ser-usada; las cosas se reducen a cosas disponibles para el uso efímero, pues otras cosas “novedosas” están listas para ser engullidas vorazmente por el afán consumista. El rasgo dominante de un ser humano, inmerso en el llamado continuo al consumo, es el descompromiso. Así, la condición histórica de los seres es dejada de lado, aniquilándose su comprensión como resultado de un devenir.

En otras palabras: bajo el encuadre las cosas se ofrecen desarraigadas del *sido-siendo*, pues éste es dejado en el *olvido*. Este olvido fundamental, el cual significa la mayor amenaza para la cultura, lesiona seriamente la posibilidad de hacer sentido holístico de las cosas.

¿Cómo superar esta condición cultural? Empezando un proceso de *des-olvido* mediante la difusión de una narrativa que muestre al presente como un resultado histórico. La construcción de esta narrativa tendría que alimentarse de las ideas de connotados pensadores que han adelantado, desde el siglo XX, una comprensión profunda del presente. Entre estos pensadores podríamos mencionar a Alasdair MacIntyre, Charles Taylor, Michel Foucault y Martin Heidegger.

La penetración social de esta narrativa podría fomentar un proceso cultural cuyo resultado fuese una re-constitución histórica de nosotros mismos que nos permitiría reconocernos, individual y socialmente, como insertos en un devenir. Contar lo que nos ocurre, como seres reconstituidos históricamente, es tejer narrativas cuyas tramas le dan sentido a lo que nos pasa.

De estas ideas surge la propuesta de un proyecto educativo en el seno de la Sistemología Interpretativa, el cual será discutido a continuación.

⁶ Un modo de revelado es la configuración ontológica que posibilita una época histórica brindándole sus rasgos distintivos.

6. El proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa

El objetivo del proyecto de educación es el siguiente:

diseñar un sistema educativo que, alimentándose del trabajo [adelantado] para comprender nuestro devenir histórico después del agotamiento de la narrativa del progreso, le brinde sentido histórico a todo el cuerpo de conocimientos y habilidades que se imparten en la escuela (Fuenmayor, 2001, p. 75).

El sistema educativo propuesto contempla dos grandes tareas: 1) la construcción de la narrativa histórica que da cuenta del devenir que nos condujo a la condición presente de *olvido*; y, 2) el diseño de procesos pedagógicos para la primaria y la secundaria que le den sentido al conjunto de actividades y de conocimientos que se imparten en la escuela. Para ello el diseño contempla el uso de cuentos juveniles e infantiles.

Respecto a la primera tarea, la narrativa histórica debe mostrar el papel que ha jugado la educación en las transformaciones epocales en las que una nueva narrativa matriz se impone ante el debilitamiento de la anterior. La tesis que subyace a esta idea es la del papel protagonista que ha tenido la educación para el pensamiento que, ubicado ante las crisis epocales, se vuelca en la articulación de una nueva fuente de sentido. Por otra parte, la comprensión de las formas educativas que surgieron en los momentos de cambio epocal podría alimentar el diseño educativo, pues las diferentes propuestas educativas fueron desarrolladas para cultivar el afán de sentido dentro de una narrativa específica.

7. Objetivos de la tesis

Enmarcada en el proyecto de educación esta tesis debe abordar dos tareas específicas:

1. Contribuir con el desarrollo de una primera versión de la narrativa histórico-ontológica centrada en el sentido de la reforma educativa propuesta por Platón (mostrada en el diálogo *República*) para la Grecia clásica en contraposición con la educación tradicional vinculada a la época heroica. El Capítulo 1 de la presente tesis muestra el resultado de esta tarea.

2. Diseñar procesos pedagógicos para los grados 1º, 2º, 3º y 5º de la educación primaria⁷. En el Capítulo 2 se discute con mayor detalle los aspectos del diseño.

8. El obstáculo para el diseño de los procesos pedagógicos

En esta sección queremos destacar un punto fundamental relacionado con las dificultades que puede presentar el diseño educativo tomando en cuenta el mismo planteamiento del proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa. Veamos.

Hemos establecido que la condición cultural del presente es la de un empobrecimiento extremo de la capacidad de sentido holístico. Si es cierta esta afirmación, entonces, cada uno de nosotros, miembros de la cultura occidental, nos hemos constituido como individuos en medio de la desolación cultural resultante.

Por otra parte, el proyecto educativo de la Sistemología Interpretativa se propone como salida restablecer el afán de sentido holístico. El pilar fundamental para alcanzar este objetivo es el diseño educativo, pues con el mismo se aspira incidir directamente en el proceso educativo formal.

Ahora bien, los resultados del diseño deben manifestar problemas relacionados con nuestra propia condición en el presente, lo cual nos alerta sobre la necesidad de someter a un examen riguroso tales resultados para asegurarnos de que los planteamientos pedagógicos ciertamente contribuyan con el propósito del proyecto y no que perpetúen las condiciones presentes.

Esta tarea de revisión crítica fue emprendida una vez culminada la etapa de diseño. En el Capítulo 3, llamado *Reflexiones críticas del diseño educativo*, se explica con mayor detalle cómo se efectuó esta tarea y se discuten sus resultados.

⁷ Los grados 4º y 6º fueron desarrollados en sendas tesis de maestría en el marco del proyecto de educación. Los autores de dichas tesis son Miguel Crespo e Ivonne Fernández respectivamente. El material se encuentra disponible en el Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa.

PRIMERA PARTE:
EL DESARROLLO TEÓRICO

CAPÍTULO I

El modelo educativo de Platón

En esta parte teórica de la tesis queremos mostrar cómo el proyecto educativo de Platón surgió ante la necesidad de erigir una nueva fuente de sentido frente a la incapacidad de la narrativa homérica para darle sentido a la vida en la *polis* clásica¹. Para ese propósito examinaremos, en primer lugar, el orden social ideal de la *polis* griega que emerge del pensamiento platónico y las dificultades que presenta la realización de dicho orden ideal en las condiciones epocales que vivía Platón. Después examinaremos cómo aborda Platón la defensa de su ideal ante la pervivencia de la narrativa homérica y ante la postura sofista, tal como se expone en el Libro I del diálogo *República*. Dicha defensa da inicio al desarrollo del proyecto educativo de Platón. Finalmente discutiremos este proyecto en términos del sentido de la educación en Grecia como forma social creada para velar por el cuidado de la cultura.

¹ La épica, en particular Homero, y la poesía de Hesíodo contribuyeron con la gestación de la unidad del pueblo griego, el cual se constituyó a partir de una serie de grupos humanos que tenían una lengua común y que estaban diseminados por lo que hoy es Grecia y parte de Asia e Italia (Bowen, 1990, p.83). El dominio de la epopeya como narrativa de sentido del pueblo griego se mantuvo incólume hasta el siglo VII, aproximadamente, cuando comienza a aparecer obras poéticas que exaltan valores distintos a los altos ideales heroicos. El nacimiento de este tipo de poesía (llamada *lírica*) se dio junto con la consolidación de la *polis*. Hubo una variedad de temas tratados en esta poesía, como por ejemplo, el amor, la reivindicación de la aristocracia (la cual había sido desplazada por el gobierno de los tiranos), el elogio a los vencedores de los juegos olímpicos, los cantos de duelo (inspirados en la épica), entre otros. Una de las formas de la poesía lírica es la lírica yámbica cuya temática se alimentaba de lo popular para exponerlo en tono burlón y mordaz. Arquíloco, poeta jónico del s. VII y representante de este tipo de poesía, cuestionó el honor y la gloria de un hombre medida en los términos de la poesía homérica. En algunos de sus versos declara su actitud escéptica ante el ideal homérico: *Un saio enemigo se regocija ahora con mi escudo, una armadura intachable que he abandonado sin querer tras una mata. Sin embargo, yo he escapado a la muerte, que es el fin de todo. ¡Que se pierda este escudo! Compraré uno mejor.* (Jaeger, 1957, p. 120). Arquíloco afirma de este modo que el hombre ya no tiene que responder con su vida por sus armas, símbolo inequívoco de su alta condición social; poco importa el juicio sobre su comportamiento indigno.

1. La Atenas clásica vista como una práctica de prácticas

En la Atenas clásica florecía un conjunto de formas organizadas de actividades, entre las cuales podemos mencionar la fabricación de barcos, la fabricación artesanal, el atletismo, la poesía, la retórica, la arquitectura, la pintura, la filosofía, el arte militar y el combate. Algunas de estas actividades, como el arte y el atletismo, se consideraban superiores, razón por la cual se fomentaba sistemáticamente la apreciación de los bienes generados por dichas actividades mediante concursos públicos, competencias, representaciones, festivales, etcétera.

El modo ideal como Platón veía tales formas organizadas de actividad ha sido acertadamente conceptualizada por MacIntyre (1985, p.p. 187-191) bajo las nociones de “práctica” y “virtud”:

[Una práctica es] una forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, socialmente establecida, mediante la cual se realizan bienes internos a esa actividad, en la medida en que se intenta alcanzar esos estándares de excelencia que son apropiados para —y que parcialmente definen a— esa forma de actividad; con el resultado de que los poderes humanos para alcanzar excelencia y las concepciones de los fines y bienes envueltos son sistemáticamente mejorados (Traducción de Fuenmayor, 2003, p.p. 346-347).

Una virtud es una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a permitirnos el logro de los bienes internos de una cierta práctica; y cuya falta nos impide efectivamente alcanzar dichos bienes (Ibid., p. 347)

Vale la pena aclarar lo siguiente:

Los bienes de una práctica, tangibles o intangibles, son considerados como buenos en términos de los estándares de excelencia constituidos a través de la historia de la práctica. La calidad de los bienes es siempre mejorable.

Para alcanzar la excelencia del bien es necesario que la actividad se realice excelentemente, para lo cual se requiere de una voluntad de excelencia. Por tanto, la actividad de una práctica es la reunión de seres humanos llamados a cultivar la excelencia. La producción de un bien va forjando a los seres humanos en pos de la excelencia.

Las virtudes son las cualidades humanas que van constituyendo a los seres humanos unidos en torno a una práctica. Tales virtudes están constituidas por las destrezas requeridas directamente para producir los bienes excelentes y otras que permiten apreciar la excelencia inmersa en la totalidad de la práctica.

Las virtudes se adquieren a través de un proceso de aprendizaje cuyo *telos* es alcanzar el grado más alto de la excelencia. En la medida en que se van adquiriendo las virtudes, va fomentándose el desarrollo de las destrezas para producir el bien y la capacidad para apreciarlo. Así, sólo quien posee las virtudes propias de una práctica, puede apreciar el bien con la mayor plenitud. Esta apreciación interna del bien es llamada “cara interna del bien” (Ibidem.).

Para que una práctica sea socialmente establecida, el bien debe poseer una *cara externa*. Esto implica que los seres humanos que no pertenecen a una práctica particular aprecian el bien de alguna otra forma distinta a la cara interna. Por esta razón, la cara externa también requiere de ciertas virtudes, aunque de distinto tenor que las de la cara interna.

Platón imaginó a la *polis* como una práctica de prácticas (él no lo expresó en estos términos), como la *práctica política*. Esta especie de suprapráctica reunía los ciudadanos libres en la tarea de gobernar y debatir los asuntos fundamentales de la *polis*. Su propósito era velar por el orden basado en prácticas; para lo cual debía crear las condiciones generales que permitieran que las prácticas continuaran generando sus bienes del mejor modo posible y que la sociedad apreciara dichos bienes.

En este sentido, el aspecto central de la práctica política era el cultivo de una noción de justicia útil para evaluar socialmente los bienes de las prácticas, pues, según lo mostrado anteriormente, el aprecio de dichos bienes por quienes no son miembros de dichas prácticas es diferente respecto a aquellos que participan en su producción. El cultivo de este tipo de justicia daría lugar a una forma de reconocimiento social que privilegiaría los bienes de las prácticas (llamados “bienes de la excelencia”); otro tipo de bienes, cuya condición de “bien” descansa en la satisfacción de deseos particulares (llamados “bienes de la efectividad”, como

el dinero y la fama) no serían protagonistas como patrones para evaluar el desempeño social en el orden de prácticas que anhelaba Platón².

Pero, tal anhelo debía enfrentarse con ciertas condiciones propias de la ruptura epocal caracterizada por el fin de la época heroica y el advenimiento de la época clásica. Platón, mediante el debate conducido por Sócrates en el diálogo *República*, representa el enfrentamiento contra la pervivencia de formas heroicas, que él considera inconvenientes para la *polis*, y contra ciertos modos de apreciar los bienes que podían entenderse como rasgos decadentes resultantes del agotamiento de las formas heroicas. Para entender tal enfrentamiento debemos resumir algunos rasgos de la época heroica contenidos en la narrativa homérica.

2. El orden social de la narrativa homérica

El orden socio-cultural en el que está inscrita la narrativa homérica tiene como escenario el enfrentamiento bélico. La sociedad homérica está constituida por una jerarquía de roles, en la cual el rol del guerrero heroico tiene la elevada misión de preservar un orden en el que los dioses y los hombres actúan en estrecha relación.

Las virtudes de los guerreros heroicos, entre las cuales el coraje ocupa un lugar central, se manifiestan en una trama en la que es el honor lo que está en juego. La amistad adquiere sentido por el llamado del honor, tal como puede verse en *La Ilíada*: la guerra se inicia por la deshonra sufrida por Menelao debido al rapto de su esposa Helena. Los amigos de Menelao, los excelentes guerreros aqueos, acuden en primera fila a vengar la afrenta hecha a uno de los suyos.

Combatir heroicamente bajo este compromiso de la amistad es esforzarse al máximo para destruir al enemigo, bien sea como resultado de las destrezas físicas en el combate o como resultado de otras habilidades como la de saber engañar (Odiseo se destaca por sus habilidades en este sentido).

La victoria, obtenida como resultado del despliegue de las destrezas, conduce al despojo de las riquezas del caído, bien sea una ciudad entera o bien sea un individuo. El botín así obtenido recompensa a los guerreros de acuerdo con la grandeza de su acción en batalla. La victoria de Aquiles lo hace merecedor, junto con Agamenón, de lo mejor del botín.

² La designación de “bienes de la excelencia” y “bienes de la efectividad” es propuesta por MacIntyre (1988, p.p. 30-46). Consúltese para una explicación más detallada al respecto.

La asignación injusta de la recompensa en términos de los méritos de un guerrero es una falta grave porque se niega el honor a quien lo merece. Agamenón violenta el orden al privar a Aquiles de la esclava ganada por su victoria en el combate, lo cual suscita la intervención divina.

3. El conflicto del orden homérico en el orden de la *polis* ateniense

Dado que el escenario del orden homérico es la guerra, el rol preeminente es el del héroe. A diferencia de este orden, en la *polis* ateniense confluyeron una variedad de roles debido a la presencia de varias prácticas cuyos bienes eran equivalentes, razón por la cual se hace difícil el ordenamiento de las prácticas requerido para consolidar y sostener la *polis*.

En la época clásica, la solución de este problema presentó dos posibilidades: basar el reconocimiento social de los bienes privilegiando los bienes de la excelencia o privilegiar los bienes de la eficiencia. La aparición de los sofistas le dio impulso a la segunda posibilidad (un poco más adelante aclaremos la razón por la cual surgieron estos personajes), ante la cual reaccionó Platón abriéndole el cauce a la primera.

Hemos mencionado que la postura platónica aspiraba instaurar un orden social que le diera primacía a los bienes de la excelencia, para lo cual era necesario el cultivo de una noción de justicia que tuviera un carácter más “universal” que la justicia del orden heroico en el que la acción justa es “hacer bien al amigo y mal al enemigo”.

Los sofistas, por su parte, aspiraban instaurar un orden social que le diera primacía a los bienes de la efectividad. Bajo esta noción, se privilegiarían los deseos particulares, para lo cual la noción de justicia que se requería debía ser definida por una serie de reglas que asegurasen la realización de las aspiraciones y deseos individuales sin la interferencia de otros.

Sin embargo, este ideal de justicia resulta muy problemático, pues requería llegar a un acuerdo social respecto al conjunto de reglas. La dificultad de lograr este acuerdo bajo el imperativo de la satisfacción de intereses particulares, condujo a los sofistas a defender la tesis que define lo justo como “lo que conviene al poderoso”.

Veamos a continuación los puntos claves del enfrentamiento platónico contra la noción de justicia homérica y la noción sofista defendida por Trasímaco.

4. El Libro I de *República*: Sócrates contra las nociones homérica y sofista de la justicia

El Libro I se centra en el choque de Sócrates contra: (1) la idea heroica de justicia, “hacer bien al amigo y mal al enemigo”; y, (2) la idea sofista en la que “lo justo es lo que conviene al poderoso”. Veamos cómo refuta Sócrates estas dos ideas.

- 1) Bajo esta noción de justicia se considera correcta cualquier acción cuyo propósito sea la destrucción del enemigo. Acciones como el despojo del cadáver del enemigo para obtener el botín de guerra que será repartido, el engaño y el robo son consideradas como justas³.

Por otra parte, Sócrates llama la atención sobre lo poco útil que puede resultar la justicia homérica para la *polis* tomando en cuenta que la guerra no ocupa permanentemente un lugar protagónico.

- 2) Antes de considerar la refutación de Sócrates, es necesario aclarar algunos aspectos sobre los sofistas.

Los sofistas aparecieron en la Atenas democrática ofreciéndose como educadores a cambio de una remuneración. La educación existente hasta

³ En el Libro I, Sócrates expresa lo siguiente al respecto: *Según parece, pues, el justo se nos presenta como un ladrón, idea que muy bien has podido aprender de Homero, ya que éste, que trata con cariño a Autólico, abuelo materno de Ulises, dice de él “que supera a los demás hombres por el mal arte del robo y del juramento”. Resulta, por tanto, evidente, según tú, según Homero y según Simónides, que la justicia es un arte de robar, si bien se cumple en beneficio de los amigos y daños de los enemigos... (Rep., 334-335).*

En el Libro V Sócrates critica duramente el despojo de los cadáveres de este modo: *¿No resulta innoble y propio de un ánimo codicioso el saquear un cadáver? ¿No debe considerarse tal hecho como un indicio de un alma pequeña y femenina? ¿Pues a qué estimar como enemigo el cuerpo de un muerto una vez que ha volado de él la enemistad y sólo queda el arma con la que luchaba? ¿No crees que los que hacen esto proceden igual que los perros, que dirigen su cólera hacia las piedras que les lanzan, sin preocuparse absolutamente nada de la mano que las arroja? (Rep., 469-470).*

Vale la pena agregar que en la tragedia *Filoctetes* de Sófocles (representada a finales del siglo V) se cuestiona el engaño con el que Odiseo intenta robar el arco de Filoctetes para que los aqueos puedan ganar la guerra de Troya.

ese momento era la que se había impartido tradicionalmente basada en la enseñanza musical y la gimnasia⁴.

Platón resume en el diálogo *Protágoras* la educación tradicional de este modo:

[En cuanto el niño ha aprendido las letras] y comienza a entender lo que está escrito ... le ponen en las manos las obras de los grandes poetas, que lee sentado en un banco de la escuela; en estos poemas se contienen muchas exhortaciones, y muchas historias, y alabanzas, y encomios de las figuras célebres de la antigüedad, que el niño ha de aprender de memoria con el fin de que susciten en él el deseo de imitarlos o emularlos y de llegar a ser como ellos. Asimismo, los maestros de la lira se ocupan también de que su joven discípulo sea templado y no cometa desaguisados; y una vez que le han enseñado a manejar la lira, lo introducen en la poesía de los otros grandes poetas, los poetas líricos; y estos poemas los ponen en música, y hacen que el espíritu del niño se familiarice con sus armonías y sus ritmos, a fin de que aprenda así a ser más comedido, y armonioso, y rítmico, y se prepare así para la palabra y para la acción: porque la vida del hombre está constantemente necesitada de armonía y ritmo que (cita transcrita de Bowen, 1990, p.127).

Este tipo de educación servía para forjar en los alumnos la cosmovisión homérica, razón por la cual ya no resultaba útil para la vida en la *polis* centrada en la participación pública. Los sofistas fueron bien recibidos porque ofrecían una educación dirigida a la formación de los ciudadanos.

Respecto al tipo de educación que impartían los sofistas, surgieron varias propuestas educativas: algunos basaban sus enseñanzas en el conocimiento de una extensa gama de saberes (como Hippias de Elis); otros procuraban educar en asuntos prácticos para conducir la vida en la ciudad (Protágoras). Entre los sofistas se contaba también a los que centraban su educación exclusivamente en la retórica, como Gorgias.

La retórica era el arte de la palabra movida por un afán de persuasión — propicia para la vida política—, razón por la cual podía apelar al recurso de

⁴ *Música*, en el sentido griego, se refiere a las artes patrocinadas por las *Musas*. Entre dichas artes se encuentra la música en el sentido que tiene actualmente.

la manipulación⁵ Tuvo un gran impulso en la postura sofística, defensora de la preponderancia de los bienes de la eficiencia. Haciendo uso de la retórica se podía convencer a otros para emprender acciones que fueran convenientes para ciertos intereses, sin necesidad de entrar en conflicto acudiendo a la coacción abierta. El peligro de la retórica, a los ojos de Platón, radicaba en que su objetivo —según lo expuesto en el diálogo *Gorgias*— era únicamente producir creencias acerca del bien sin apelar a un conocimiento riguroso⁶.

Veamos enseguida el punto central de la refutación de Sócrates al ideal sofista defendido por Trasímaco:

Si en una sociedad los bienes de la eficiencia son los dominantes, como lo aspiraba Trasímaco, la búsqueda del poder se entiende como el modo más expedito para satisfacer los deseos individuales sin cortapisas. Aquellos individuos que tengan más posibilidades de embarcarse en esta búsqueda y tener éxito —aquellos que pueden desarrollar una “carrera” en la que entran en juego una serie de recursos como la vinculación con personajes influyentes, la riqueza, el ejercicio de cargos públicos, el dominio de la retórica, etcétera— pueden llegar a minar la armonía social mediante la pugnacidad que surja entre ellos por alzarse con el poder. El rango de posibilidades para el conflicto interno va desde acciones soterradas hasta el estallido de una guerra civil, todo lo cual amenaza la armonía del orden de la *polis*.

⁵ Al respecto véase MacIntyre (1988, p. 67).

⁶ Platón establece en este diálogo una analogía en la que considera las prácticas que son buenas para el alma y para el cuerpo, en virtud de que ellas aseguran su buen estado, a saber, la política y la medicina, respectivamente. Hay otras prácticas que se relacionan con el alma y el cuerpo, pero su interés es procurarle placeres disfrazados como buenos para la salud en ambos casos. Este es el caso de la culinaria y la retórica, consideradas de escasa importancia para la vida “porque no tienen ningún fundamento por el que ofrecer las cosas que ellas ofrecen ni saben cuál es la naturaleza de ellas, de modo que no puede decir la causa de cada una” (*Gorgias*, 465a).

La conversación finaliza sin que Trasímaco haya sido convencido sobre el error de su postura, razón por la cual Sócrates se reprocha a sí mismo el haber llevado adelante una discusión sobre la justicia sin saber qué es lo justo (*Rep.*, 354-357).

El escepticismo de Trasímaco no obedece, sin embargo, a dificultades del razonamiento socrático, sino a la resistencia de Trasímaco a participar fructíferamente de la argumentación ofrecida por Sócrates.

La actitud soberbia y grosera de Trasímaco frente al juego de la argumentación manifiesta la ausencia de una formación en las virtudes que requiere el debate riguroso, lo cual no es de extrañar tomando en cuenta que era un retórico. Mediante la figura de Trasímaco Platón muestra que el único modo de asegurar el debate racional útil para el ordenamiento continuo de la *polis*, tarea de la práctica política, es instaurar un sistema educativo en el que se cultive un pensamiento capaz de guiar con pasos firmes la difícil e inagotable travesía en pos de un orden justo. A continuación mostraremos el sistema educativo platónico.

5. El modelo educativo platónico: La formación de los guardianes

El desarrollo del modelo educativo de Platón se dedica especialmente a la formación de los gobernantes, los llamados “guardianes”, cuyo nombre manifiesta el carácter *velador* de su misión⁷. La educación de los guardianes estaría constituida por dos etapas: la primera, basada en la música y la gimnasia y, la segunda, en la formación filosófica.

La primera etapa, destinada a la formación del carácter, es considerada por Platón como fundamental para la segunda. Por esta razón, Sócrates manifiesta que la tarea esencial de los guardianes es la preservación de la educación basada en la música y la gimnasia:

Así, pues, para decirlo en breves palabras: los que cuidan de la ciudad han de esforzarse en esto, a saber: que la educación no se corrompa con conocimiento de ellos, por cuyo motivo su vigilancia será completa en bien de que no se produzca innovación alguna ni en la gimnasia ni en la música (424-425).

⁷ Para cumplir con su misión los guardianes deben ser también los mejores guerreros.

Sin embargo, Platón replantea el sentido de ambas vertientes de la educación tradicional de manera tal que ambas contribuyan exclusivamente con el fortalecimiento de un espíritu bien dispuesto para la formación filosófica:

...a mi entender, los dioses otorgaron a los hombres esas dos artes, la música y la gimnasia, destinadas a elevar el ánimo fogoso y filosófico y no con objeto de que reciban tal beneficio el alma y el cuerpo ...(411-412).

Las virtudes del carácter consideradas por Platón como las virtudes necesarias son el coraje y la templanza, cuyo sentido en este modelo educativo es lograr un equilibrio entre el *ethos* de la lucha y la moderación:

Ciertamente, los que practican tan sólo la gimnasia se vuelven más rudos de lo que sería conveniente, en tanto los que cultivan únicamente la música se hacen más blandos de lo necesario (410-411).

La búsqueda rigurosa que exige el afán de un conocimiento alejado del que se asentaba en la mera opinión, como el que se adjudicaba a los sofistas, se fundamentaba en el *agón* dialéctico. La búsqueda de la verdad, bajo este proceder, exige del coraje y la moderación para ir desplegando posibilidades que pueden significar avances o retrocesos del pensamiento.

El desarrollo de Platón para exponer el contenido de la educación musical tiene como escenario la revisión crítica de los principios morales contenidos en la poesía de Homero y Hesíodo, los dos poetas principales de tradición poética más apreciada por el pueblo griego.

Como resultado de esta revisión, Platón extrae ciertas reglas válidas para las narraciones que serían consideradas como apropiadas para forjar el carácter en términos del coraje y la templanza. Hay que destacar que Platón no rechaza el uso de narraciones; su intención es rehacerlas para que enseñen lo que es apropiado para el orden que anhela instaurar⁸.

⁸ Con este propósito, Platón comienza por considerar el tratamiento que debe brindársele a los dioses. Al respecto, propone tres reglas sobre la representación de los dioses que deben ser cumplidas por cualquier narración destinada a la educación de los guardianes: a) los dioses deben mostrarse como causa del bien; b) por ser perfectos, los dioses no pueden transmutarse en otros seres y, menos aún, en seres de condición baja; c) los dioses no pueden engañar, pues la mentira debe ser odiada por todos.

En este sentido, Platón formula dos reglas respecto a la representación de los héroes (386-393):

- a) No mencionar al Hades de manera tal que inspire temor a la muerte⁹.
- b) Enseñar a sobrellevar las desgracias: Los grandes hombres de los poemas no pueden sollozar, o gemir, o dar gritos cuando les acontece algo malo. A los dioses tampoco pueden representarlos como desesperados por lo que les ocurre.

La recitación de los poetas más destacados y el aprendizaje de instrumentos musicales eran parte de la educación musical. Al respecto, se establece lo siguiente: en primer lugar, las narraciones orales que no puede hacer un guardián son aquellas en las que es necesario imitar con la voz uno o varios personajes, siendo absolutamente prohibida la imitación de algún personaje que tenga una naturaleza moral indigna (392-398). En segundo lugar, los instrumentos permitidos son la cítara y la lira, rehusando aquellos que tienen muchas cuerdas y muchas armonías. La euritmia es lo que propicia el decoro; la arritmia propicia su contrario (398-401).

Respecto a la educación gimnástica, la clave es la moderación, especialmente en la alimentación. Al respecto, Homero es un buen ejemplo al prescribir una alimentación basada en carne asada sin condimentos¹⁰ (404-405).

En esta etapa de la educación se forjaban otras virtudes como la disciplina. El desarrollo de un pensamiento filosófico, objetivo de la segunda etapa de la educación de los guardianes, requiere de la disciplina, así como de la buena memoria y el carácter firme. Evaluando estos rasgos del carácter, se seleccionaban entre la casta de los guardianes aquellos que poseían estas cualidades para continuar la educación.

⁹ No es apropiada una expresión como esta: *Y el alma, abandonando el cuerpo, descendió al Hades, / llorando su suerte y echando de menos su virilidad y su juventud (La Iliada, xvi. 856).*

¹⁰ En relación con el cuidado del cuerpo, Platón considera que la existencia de muchos médicos en una ciudad manifiesta “la mala y vergonzosa educación” que rige. La asistencia

La segunda etapa se concentra en el entrenamiento del pensamiento en el dominio de la abstracción; la geometría, el cálculo y la astronomía son tres de las cuatro disciplinas que deben aplicarse en esta etapa en términos de su potencialidad para el ejercicio meramente especulativo. El entrenamiento en estas disciplinas es una preparación para la dedicación a la dialéctica, reservada para una edad superior a los 30 años (522-534)¹¹.

5. La ubicación histórica de Platón

Las dos etapas del modelo educativo de Platón, a saber, la forma educativa tradicional y la formación filosófica, anuncian el punto de quiebre histórico en el que se encuentra Platón.

Como ya lo mencionamos, el cuidadoso examen que Platón prodiga a los dos grandes poetas de su cultura (especialmente a Homero) no está dirigido exclusivamente por el rechazo a estas obras, consideradas como expresión de los principios morales de una narrativa que Platón cuestiona claramente.

Esta actitud puede entenderse a la luz del sentido que tenía la educación en Grecia. La educación era una creación social para cuidar la cultura; gracias a ella se podía forjar un tipo de hombre que alimentaría continuamente la generación de, y aprecio por, los bienes de la cultura griega. Dicho en otras palabras, la educación era la formación en el hombre de una voluntad que permitía cuidar la cultura creando su obra más fundamental para atestiguarla y cuidarla: el ser humano.

Uno de los pilares de este tipo de educación lo constituían las obras de las prácticas artísticas altamente apreciadas. El papel que jugaban tales obras en la educación permitía, no sólo cultivar su aprecio desde una edad temprana, sino que también mantenía vivo el afán creador que daba lugar a dichas obras.

En los griegos, este afán creador no puede entenderse simplemente como una voluntad individual, sino como una atmósfera fértil para que los seres humanos dedicados a las prácticas artísticas pudieran *traer a presencia* las obras excelsas

médica se justifica cuando hay alguna herida o se ha producido alguna enfermedad epidémica(405-406).

¹¹ Cabe mencionar que la teoría platónica de las *ideas* es expuesta como escenario de la formación filosófica. En esta tesis no se discutirá dicha teoría, pues ello exigiría, a nuestro entender, un estudio más extenso de la obra platónica, lo cual trasciende al interés de esta tesis.

que se verterían en la cultura griega. *Traer a presencia* es participar de un proceso en el que algo deviene hasta llegar a estar presente; lo que se hace presente es una *dádiva* que, misteriosamente, se coloca en las manos de aquel que co-labora en dicho proceso. La obra resultante al manifestar, por doquier, su condición de dádiva, convoca a los seres humanos para apreciarla y cuidarla. Esta condición no sólo está presente en las obras artísticas, sino también en todos los bienes producidos, razón por la cual las prácticas podrían ser consideradas como las formas de actividad por excelencia de la vida humana, tal como lo hace Platón.

Si en una cultura florecen diversas obras excelsas, como es el caso de la cultura griega antigua, entonces dicha cultura se convierte en la fuente de todos estos bienes. Por esta razón, el cuidado social dispensado a las actividades artísticas es el cuidado prodigado a la cultura.

Platón responde al llamado de esta cosmovisión al no rechazar totalmente las obras griegas más destacadas. Pero, también, fue llamado al parto del piso que dio lugar a las distintas cosmovisiones asentadas en la metafísica: su interés por instaurar un pensamiento que se remontase hasta la esencia de las cosas evidencia el afán por desvelar el misterio de donde proviene lo que se presenta. La teoría de las *ideas* es resultado de un intento por aprehender el Ser en íntima vinculación con el ente y no como la fuente del misterio.

SEGUNDA PARTE:

EL DESARROLLO DEL
DISEÑO EDUCATIVO

CAPÍTULO 2

El diseño de las actividades pedagógicas

1. El uso de cuentos

Las posibilidades que ofrecen los cuentos por su capacidad integradora de los sucesos que constituyen la historia contada favorecen el cultivo de un dar cuenta narrativo del acontecer.

La selección de los cuentos se rige principalmente por la calidad literaria y claridad del lenguaje, el equilibrio en el uso de imágenes con el propósito de fomentar la capacidad de oír e imaginar la historia narrada y el contenido moral basado en una visión del ser humano comprometido con su comunidad, su familia, con ideales de justicia, etcétera. En el universo de cuentos disponible para el proyecto, se consideraron principalmente los cuentos tradicionales de la cultura occidental y de otras culturas.

Veamos a continuación cómo se lleva a cabo el diseño.

2. El diseño de los procesos pedagógicos

El diseño contempla dos etapas sucesivas, a saber, el “Cultivo del cuento” y el “Desarrollo de los contenidos temáticos”.

En la primera etapa se proponen una serie de actividades basadas en la lectura del cuento y su comprensión. Tales actividades deben fomentar un aprendizaje del lenguaje y su uso en relación con la historia del cuento.

La segunda etapa consiste en el desarrollo de los temas específicos propios del cuerpo de conocimientos que están contenidos de los programas oficiales vigentes. Los temas se derivan del mismo cuento, de modo tal que las explicaciones temáticas son requeridas para comprender a cabalidad la historia del cuento. Veamos las actividades generales de cada una de estas etapas.

Cultivo del cuento¹:

En esta etapa se plantean las siguientes actividades:

1. Lectura en voz alta hecha por el maestro.

¹ En el diseño propuesto en la tesis esta etapa fue denominada “Lectura y comprensión”.

2. Explicaciones sobre el título del cuento como parte de la comprensión del mismo.
3. Explicaciones sobre significados de palabras o expresiones y situaciones de los personajes.
4. Discusión, durante y al final de la lectura, sobre la enseñanza moral del cuento.
5. Planteamiento de preguntas a los estudiantes, durante y al final de la lectura, para evaluar la comprensión de los aspectos básicos del cuento.
6. Realización, individual y/o colectiva, de un resumen oral y/o escrito del cuento.
7. Comparación de los resúmenes escritos con un modelo ofrecido por el diseño, el cual es copiado por los alumnos.
8. Realización de lecturas adicionales consideradas como enriquecedoras de los temas generales que un cuento puede plantear.
9. Realización de actividades como dibujos, juegos, etcétera, en las que el tema es el cuento.
10. Búsqueda de significados de las palabras escogidas para fomentar el uso del diccionario como fuente de enriquecimiento del vocabulario.
11. Composiciones de narraciones ad-hoc.
12. Interpretaciones variadas sobre el texto.

Desarrollo de los contenidos temáticos:

Consiste en una serie de actividades de enseñanza de los temas propuestos en el programa oficial vigente en Venezuela, derivados de la historia del cuento.

3. Presentación de la primera versión del diseño

El resultado de la tarea de diseño es un conjunto de manuales —en forma de guión— en los que se detalla las actividades en el aula. Cada manual muestra el trabajo que se debe hacer a partir de un cuento particular. En total se produjeron 21 manuales para los grados 1º, 2º, 3º y 5º, cuyos títulos son los mismos de los cuentos tratados en cada uno. Los 21 manuales se distribuyen del siguiente modo:

GRADOS	LOS MANUALES
1º	I. La ratoncita presumida II. El árbol generoso III. El príncipe feliz
2º	I. La bella durmiente II. La historia de Iasá
3º	I. La serpiente II. El canto de la cigarra III. El bosque de las mil sombras IV. La liebre gris V. De cómo Panchito Mandefuá cenó con el Niño Jesús VI. El juez coyote
5º	I. La I latina II. El Príncipe Feliz III. Los dos reyes y los dos laberintos IV. El traje nuevo del emperador V. Los cisnes salvajes VI. El niño que no quería comer ni pensaba en bobadas VII. De cómo Panchito Mandefuá cenó con el Niño Jesús VIII. Doblando papel IX. Viernes X. El renacuajo paseador

Los 21 manuales se presentan separados de este tomo.

Para los grados 1º, 2º y 3º se diseñaron los manuales de modo que sean leídos únicamente por los maestros, pues se consideró que en estos tres primeros grados es poca, o nula, la autonomía de los alumnos como lectores. Cada manual, llamado “Manual del Maestro”, se estructura en cuatro partes sucesivas tituladas de esta manera:

1. **Preliminares:** En esta parte se presenta todo aquello que debe ser previsto como material de apoyo para llevar a cabo las actividades pedagógicas en el salón. También se incluyen ciertas instrucciones respecto a la lectura de los cuentos, al cuidado del material que se anexa como soporte didáctico, etcétera.
2. **Lectura y comprensión del cuento.**
3. **Desarrollo de los contenidos temáticos:** Se detallan las explicaciones pertinentes para enriquecer la comprensión del cuento siguiendo, en la medida de lo posible, lo establecido por el programa oficial vigente (aclararemos este punto en la sección 4 de este capítulo).
La presentación de esta sección en cada manual incluye los objetivos del programa que se cumplen con cada desarrollo temático. Las razones por las cuales se hizo esto fue, en primer lugar, tener presente lo que se iba haciendo respecto al programa y, en segundo lugar, facilitar controles administrativos y de planificación en el caso de que el diseño se utilizara en alguna experiencia escolar. Para los alumnos debe ser completamente invisible este asunto, pues la unidad del aprendizaje de los temas específicos están en los cuentos y no en las asignaturas.
4. **Material de apoyo:** Se incluye una serie de materiales didácticos para fotocopiar, así como los textos de los cuentos leídos (los cuales deben tener los alumnos para seguir la lectura del cuento hecha por el maestro), juegos, glosario de las palabras extraídas del cuentos cuyo significado debe investigarse, etcétera.

Para el 5º grado el manual, llamado “Libro Maestro”, debe ser utilizado como guía por los alumnos y el maestro, pues se considera que los primeros deben ser lectores autónomos en este grado. Las secciones que constituyen a cada uno de estos manuales son las siguientes:

1. Lectura comentada del cuento y desarrollo de los contenidos temáticos (en el caso del Libro Maestro estas dos actividades no se titulan).
2. Secciones anexas tituladas del siguiente modo:

Copias: A través de la tarea de copiar se pretende que el niño se acostumbre a escribir correctamente, pues creemos que con las copias se desarrolla el hábito de ver y escribir las palabras de un cierto modo.

Lecturas: Se incluyen lecturas que ayudan a entender algunas explicaciones.

Actividades Divertidas: Se propone una serie de trabajos manuales didácticos, juegos, pasatiempos, etcétera.

Respuestas: Son las respuestas a las preguntas que se hacen a lo largo de la lectura y las explicaciones temáticas.

Glosario: Se incluyen las palabras que deben ser buscadas en el diccionario para asegurar la realización de esta tarea, pues podría no haber disponibilidad de diccionarios en el aula.

Se incluye un Manual del Maestro que tiene el mismo propósito de la sección Preliminares del Manual del Maestro de los grados inferiores.

4. Los programas oficiales vigentes y los objetivos cubiertos

En el Anexo 1 aparecen copias de los programas oficiales en Venezuela. Lo que se muestra es un arreglo hecho por la autora de un material más detallado acerca del currículo de primaria obtenido de las dependencias oficiales.

Las asignaturas consideradas exclusivamente para el diseño fueron Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, Ciencias Sociales y Educación Estética.

Es de hacer notar que no se consideraron todos los objetivos propuestos, por varias razones:

1. Algunos temas planteados parecen ser contradictorios con el marco contextual más general que le da sentido al proyecto de educación.

En efecto, ciertos temas, especialmente en materias como Ciencias Sociales o Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, parecen sostenerse bajo una cierta concepción que supone al niño como un ser al que sólo basta alimentarse con información porque él es capaz de tomar decisiones por sí solo. Bajo esta concepción la educación se entiende como un proceso que facilita información a los educandos. Evidentemente este no es el sentido que le hemos dado a la educación dentro del proyecto de la Sistemología

Interpretativa, razón por la cual se descartaron algunos objetivos de los programas oficiales cuyo desarrollo pueden “sobrecargar” al niño de una información escasamente útil para su formación.

2. No se desarrollaron la mayoría de los objetivos planteados en la asignatura Educación Estética. Una razón por la cual esto fue así es que tales objetivos exigen, en muchos casos, conocimientos sobre temas especializados en danza, música, pintura, arquitectura, etcétera.

3. Algunos objetivos considerados como pertinentes para este diseño no fueron cubiertos por razones de tiempo. A continuación se presenta un cuadro donde se resume los porcentajes aproximados de los objetivos cubiertos por grado. No se han discriminado los objetivos que pudieran descartarse por las consideraciones planteadas en el punto 1.

PORCENTAJES DE OBJETIVOS DEL PROGRAMA OFICIAL CUBIERTOS
--

ASIGNATURAS	1º	2º	3º	5º
Lengua y Literatura	32,72	69,49	81,35	31,29
Matemáticas	15,21	8	64,63	78,57
Ciencias de la Naturaleza y Tecnología	12,37	13,08	40,22	17,69
Ciencias Sociales	42,59	27,78	30	30,33
Educación Estética	2,74	23	4,12	0

PROMEDIO	21,12	12,77	44,06	31,58
-----------------	-------	-------	-------	-------

CAPÍTULO 3

Reflexiones críticas sobre el diseño educativo

En la sección final de la Introducción dijimos que la condición presente de pobreza del sentido holístico constituye una amenaza para el diseño educativo, pues dicha condición es constitutiva, en mayor o menor medida, de aquellos que emprenden la tarea de diseño. Como consecuencia, dicha tarea es llevada a cabo en medio de unos supuestos invisibles que atentan contra el interés de proveer procesos pedagógicos que no perpetúen esa condición presente. Las dificultades que se plantean al respecto no pueden superarse fácilmente, pues es imposible deslastrarse por completo de aquello que nos constituye.

De acuerdo con lo anterior, la crítica a cualquier diseño que se emprenda en el marco del proyecto de educación tiene una importancia fundamental, pues con ello se puede purificar el resultado de las trazas de nuestra condición presente. Por esta razón, el diseño resultante de esta tesis fue sometido a la crítica con el propósito de obtener principios metodológicos más refinados que guiarán ulteriores diseños.

Dicha revisión se llevó a cabo bajo la forma de un seminario, coordinado por el profesor Fuenmayor (tutor de esta tesis), en el cual participamos 6 estudiantes de doctorado. El modus operandi del seminario consistió en la lectura previa del material diseñado por parte de cada uno de los participantes y la posterior discusión de las observaciones que cada participante tuviera al respecto. Estas observaciones abarcaban una gama que iba desde las correcciones más simples para mejorar la redacción, el uso de imágenes, etcétera, hasta aquellas que ponían de manifiesto los problemas de fondo vinculados con nuestra condición epocal.

Por razones de tiempo, se seleccionaron los siguientes manuales de diseño entre los veintiuno que fueron producidos:

Quinto grado: “La I latina”, “El Príncipe Feliz”, “Los dos reyes y los dos laberintos”, “Los cisnes salvajes”, “El traje nuevo del emperador” y “El niño que no quería comer ni pensaba en bobadas”.

Primer grado: “La Ratoncita presumida” y “El árbol generoso”.

Antes de mostrar los resultados de la crítica sobre el diseño presentado en esta tesis, queremos repasar el sentido general de los tres aspectos que, por su importancia fundamental para el diseño, fueron revisados con especial atención, a saber:

- 1) El lenguaje: Nos referimos, bajo este nombre, al tratamiento del lenguaje tanto en las actividades que constituyen la etapa de Lectura y Comprensión (o cultivo del cuento) como en la presentación de los manuales.
- 2) La enseñanza moral: Se refiere al tratamiento de los temas morales que ofrecen los cuentos.
- 3) La enseñanza de los contenidos temáticos planteados en los programas oficiales.

Veamos a continuación las críticas que se hicieron al material a la luz de estos tres puntos. Al final del capítulo se reseñan dos críticas adicionales.

1. Críticas hechas al material

1.1. El lenguaje:

La crítica permitió evaluar no sólo las actividades consideradas como parte de la etapa de Lectura y comprensión, cuyo propósito es el cultivo del lenguaje a través del cuento, sino también el modo como se escribieron los manuales, pues, dado que se pretende enseñar un buen uso del lenguaje, es necesario que los manuales estén muy bien escritos.

A continuación comenzaremos por mostrar los errores más graves en la presentación de los manuales. Luego mostraremos las críticas hechas a las actividades propias de la etapa de Lectura y comprensión.

a. Los manuales

En este respecto, las críticas más importantes fueron:

- a) Confusiones originadas por una redacción deficiente, lo cual conduce a párrafos explicativos que no logran su cometido o instrucciones que resultan difíciles de seguir.
- b) Afirmaciones en las que hay errores de lógicas. Por ejemplo, en el cuento El Príncipe Feliz se mencionan los hipopótamos y los cocodrilos como animales que se ven en Egipto, lugar hacia donde iba la golondrina. Como

estos animales son poco conocidos en nuestro ambiente, se llama la atención sobre sus características y, en el caso del cocodrilo, se intenta comparar su tamaño con el del hipopótamo aprovechando que ya se había hablado sobre este. La comparación se hizo inicialmente en estos términos:

“El cocodrilo es más largo. El cocodrilo no es tan alto como el hipopótamo, porque el cocodrilo se arrastra por el suelo”.

El problema con esta afirmación radica en que se infiere la altura del cocodrilo del tipo de movimiento que lo caracteriza. La comparación debería expresarse de este modo: “El cocodrilo es más largo que el hipopótamo, pero no es tan alto”.

c) Deficiencia en la estructura de una definición. Por ejemplo:

“El hipopótamo es un animal que le gusta pasar mucho tiempo bajo el agua. Los hipopótamos tienen las patas cortas. Su nariz y la boca forman un hocico muy ancho. También tiene las orejas muy cortas y sus ojos son pequeños. Los hipopótamos se alimentan de hierbas. Para comer la hierba, el hipopótamo sale del agua en la noche.”

(El Príncipe Feliz)

Nótese que la definición comienza refiriéndose a los hábitos de vida, pasando enseguida a la referencia de características físicas para volver, finalmente a los hábitos de vida.

Un mejor modo de presentar la descripción sería la siguiente:

“El hipopótamo es un mamífero herbívoro de gran tamaño. Sus patas y orejas son cortas y sus ojos son pequeños; la nariz y la boca forman un hocico muy ancho. El hipopótamo pasa mucho tiempo bajo el agua, de la cual sale en las noches para alimentarse”.

Debemos notar que los errores mostrados en b) y c) no sólo afectan el aprendizaje del lenguaje, sino que también obstaculizan el aprendizaje de formas descriptivas propias de disciplinas científicas.

b. Lectura y comprensión:

- i) La crítica expuso la necesidad de incluir un mayor número de actividades dentro de lo que constituye esta etapa, conocida también como “cultivo del cuento”.
- ii) Los resúmenes de los cuentos presentados en el diseño con el propósito de que sirvieran de ejemplo para que los alumnos contrastaran con el suyo no fueron satisfactorios, pues adolecían de una serie de fallas en cuanto a la extensión y a la redacción. Como ejemplo podemos ver el resumen presentado originalmente en el cuento El Príncipe Feliz para 5° grado:

Esta historia nos cuenta sobre la generosidad de un príncipe y una golondrina para ayudar a las personas más pobres de una ciudad. En una ciudad del Norte de Europa, vivió un príncipe al que llamaban Príncipe Feliz. Cuando estaba vivo, el príncipe jugaba todo el día y bailaba en la noche, sin preocuparse por las personas que vivían en la ciudad. El príncipe no sabía que había personas que no tenían dinero para comprar comida o medicinas para sus hijos, ni abrigo con los cuales protegerse del frío. Al príncipe lo único que le gustaba era divertirse, razón por la cual lo llamaban el Príncipe Feliz. Al morir, hicieron una estatua para recordarlo. La estatua estaba cubierta de oro. Sus ojos eran dos hermosos zafiros y tenía un rubí en la espada.

La estatua fue colocada en una columna que estaba en la parte más alta de la ciudad. Desde allí podía ver lo que pasaba en la ciudad. Y fue entonces cuando el príncipe pudo ver las tristezas y el sufrimiento de las personas pobres que no tenían comida ni abrigo. Al ver esto, el príncipe entendió que él había vivido cómodamente sin preocuparse por las personas que necesitaban ayuda. Estos pensamientos lo ponían muy triste.

Un día llegó a la ciudad una pequeña golondrina. Iba en migración para Egipto junto con las otras golondrinas, quienes ya habían partido hacía seis semanas. Las golondrinas migran cuando el invierno está cerca para protegerse del frío.

Al llegar a la ciudad, la golondrina quiso quedarse a dormir a los pies de la estatua. El príncipe estaba llorando por las cosas que veía en la ciudad y sus lágrimas mojaron a la pequeña golondrina. Cuando la golondrina voló para buscar otro lugar mejor donde pasar la noche, vio que la hermosa estatua lloraba y que habían sido sus lágrimas las que la habían mojado.

El príncipe le contó a la golondrina sobre una pobre costurera que tenía su hijito enfermo. El niño pedía naranjas, pero su mamá sólo podía darle agua del río.

El Príncipe Feliz le pidió a la golondrina que arrancara el rubí de su espada y se lo llevara a la madre para que pudiera venderlo y tener dinero para comprar medicinas y naranjas para su hijo.

Al otro día, la golondrina le dijo al príncipe que se iría para Egipto. El príncipe le contó de un escritor que vivía en una buhardilla en la que no había fuego para calentarse ni tenía comida para alimentarse. El príncipe le pidió a la golondrina que le regalara uno de los zafiros que tenía en los ojos.

La golondrina no quería hacerlo porque el príncipe se quedaría tuerto. El príncipe convenció a la golondrina para que lo hiciera y ésta arrancó el zafiro y se lo llevó al escritor.

Al día siguiente la golondrina estaba muy contenta porque se iría para Egipto. Sin embargo, el príncipe le contó de una niña que vendía fósforos. Los fósforos se le había caído al río y su padre seguramente la castigaría. La pobre niña no tenía zapatos ni abrigo para protegerse del frío.

El Príncipe Feliz le pidió a la golondrina que arrancara el otro zafiro de sus ojos y se lo diera a la niña. La golondrina hizo lo que le pidió el príncipe y decidió quedarse a su lado porque el príncipe se había quedado ciego. La golondrina ya no viajaría para Egipto.

El invierno se acercaba a la ciudad y hacía cada vez más frío. La golondrina voló sobre los barrios pobres de la ciudad y le contó al Príncipe Feliz lo que había visto. El príncipe le dijo que arrancara las hojas de oro que lo cubrían y las repartiera entre los pobres hambrientos para que pudieran tener dinero para comprar comida.

Así lo hizo. Días después, cuando el invierno ya había llegado, la golondrina murió porque no pudo soportar el frío. Antes de morir se despidió de su amado príncipe.

La estatua del Príncipe Feliz se abrió por la mitad cuando murió la golondrina. El alcalde y sus ayudantes decidieron fundir la estatua porque ya no era hermosa. Al fundirla, el corazón del príncipe no se derritió.

En el cielo, Dios le pidió a uno de sus ángeles que le llevaran las dos cosas más hermosas que había en el mundo. El ángel le llevó el cuerpo de la pequeña golondrina y el buen corazón del Príncipe Feliz. En el reino de Dios, ambos seguirían viviendo para siempre porque habían sido generosos con las personas más necesitadas. El príncipe había regalado sus riquezas y la golondrina se había quedado a su lado para ayudar al príncipe a regalar lo valioso que tenía y, también, porque no quiso dejarlo una vez que se quedó ciego.

La crítica más inmediata es la extensión de este texto, lo cual contradice la idea de resumen.

Como resultado de la revisión, surgió como propuesta enriquecedora de la metodología de diseño que se plantearan varios resúmenes que sirvieran para discutir su calidad, con lo cual se lograría una enseñanza más fructífera que la de presentar un solo resumen bien hecho.

En el caso de este cuento, se redactaron tres resúmenes. Se consideraron tres aspectos generales para la comparación entre los tres resúmenes, tomando en cuenta la fuerza dramática del cuento: el ambiente en el que se movía el príncipe que le impedía ver el sufrimiento de su pueblo, el desprendimiento que hace la estatua de sus partes para ayudar a los menesterosos y el sacrificio de la golondrina. Hay que destacar que los resúmenes que se ofrecieron fueron hechos con menor extensión que el original. A continuación se muestran los cambios introducidos en este sentido:

A continuación van a ver varios resúmenes del cuento para que lo comparen con el que cada uno hizo. Imagínense que estos resúmenes se le dan a una persona que no ha leído el cuento como ustedes lo hicieron. Vamos a ver si los resúmenes pueden servir para que este lector que no conoce el cuento pueda entender bien la historia del príncipe y la golondrina.

RESUMEN 1

En una ciudad al norte de Europa vivió un príncipe al que llamaban Príncipe Feliz. Al morir hicieron una estatua para recordarlo, la cual fue colocada en la parte más alta de la ciudad. La estatua estaba cubierta de oro y tenía dos zafiros en lugar de los ojos y un rubí en el puño de la espada.

Como estaba colocada en un sitio elevado, la estatua podía ver el sufrimiento de la gente pobre.

Un día el Príncipe conoció a una golondrina que migraba hacia Egipto. La estatua le contó a la golondrina lo que había visto y le pidió que lo ayudara a entregar a los pobres las riquezas que lo revestían. La golondrina aceptó ayudarlo.

Lo primero que entregó fue el rubí de la espada a una costurera que no tenía dinero para comprar medicinas a su niño enfermo. Luego entregó uno de sus zafiros a un escritor muy pobre. El otro zafiro se lo dio a una niña vendedora de fósforos. Por último repartió entre los pobres las láminas de oro que recubrían la estatua.

Este resumen cuenta, de manera breve, la historia que leímos. Comienza con una descripción de la estatua: a quién representaba la estatua y cómo era. También se nombra la ubicación geográfica de la ciudad en la que vivió el Príncipe Feliz.

Al mencionar las riquezas que tenía la estatua podemos entender los regalos que va a hacer el Príncipe después.

Este resumen, sin embargo, no menciona porqué la golondrina iba a Egipto. Es muy importante saber que ella iba a Egipto huyendo del frío invierno que se avecinaba para sobrevivir. Sin decir esto, no se entiende muy bien el sacrificio que hizo la golondrina para ayudar a los pobres de la ciudad del Príncipe Feliz. Otro problema del resumen es que no presenta el final de la historia. Veamos otro resumen.

RESUMEN 2

Una noche volaba sobre una ciudad del norte de Europa una golondrina. Iba hacia Egipto para huir del frío, pues las aves deben migrar para sobrevivir.

La golondrina decidió pasar la noche abrigándose a los pies de una estatua. Esta estatua era la del Príncipe Feliz.

Al poco rato de haberse acomodado para dormir, sintió que le caían gotas de agua. Miró al cielo y vio que no estaba lloviendo. Descubrió entonces que la estatua estaba llorando.

El príncipe le contó el dolor que sentía por la gente pobre que él veía y le pidió que fuera su mensajera. La golondrina le contó al príncipe que iba para Egipto pero que se quedaría una noche para ser su mensajera.

El príncipe le pidió a la golondrina que arrancara el rubí que tenía en la espada y se lo llevara a la costurera que tenía un niño enfermo al que solo podía darle agua del río.

Los días pasaron. La golondrina le contaba al príncipe historias sobre Egipto y sobre lo que ella veía en la ciudad en los vuelos que realizaba. El príncipe le pidió que volase hacia donde estaban otros pobres llevando consigo algunas de las otras riquezas que tenía la estatua como los dos zafiros que tenía por ojos y el oro que la recubría.

Como la golondrina demoró tanto su viaje a Egipto, murió de frío. El dolor por la muerte de la golondrina destruyó finalmente a la estatua.

Este resumen es un poco más largo que el anterior. El personaje que primero se menciona es la golondrina, destacando que iba para Egipto porque debía huir del invierno para sobrevivir.

Cuenta sobre los regalos que hizo el príncipe, sin haber descrito anteriormente cómo era la vida del príncipe y cuáles eran las riquezas de la estatua.

Finaliza mencionando la muerte de la golondrina y la destrucción de la estatua. Vean el siguiente resumen.

RESUMEN 3

En una ciudad al norte de Europa vivió un príncipe que no sabía que había personas que no tenían dinero para comprar comida o medicinas para sus hijos, ni abrigos con los cuales protegerse del frío. El príncipe no sabía esto porque lo único que le interesaba era divertirse jugando y bailando todo el día en su palacio rodeado de altas murallas. Por esto lo llamaban el Príncipe Feliz.

Al morir le hicieron una estatua lujosamente adornada con piedras preciosas en los ojos y en el puño de la espada y recubierta de oro, la cual fue colocada en la parte más alta de la ciudad. Desde allí, el príncipe pudo ver, por primera vez, el sufrimiento de las personas que, por ser pobres, no podían vivir de una manera buena. Por ejemplo, vio a una costurera que, a pesar de trabajar tan duro, no podía comprar medicinas para su niño enfermo. También vio a un escritor pobre que trabajaba con mucha dedicación en una habitación muy fría y con muy poca comida.

Conmovido, el príncipe no sabía qué hacer para aliviar tanto sufrimiento. Se daba cuenta de las riquezas que habían colocado en su estatua y cómo esas riquezas podrían ayudar a estas personas.

Afortunadamente un día voló sobre la ciudad una golondrina que iba hacia Egipto en su viaje migratorio huyendo del frío del invierno.

Al llegar a la ciudad la golondrina descansó en la estatua del Príncipe Feliz y así se enteró de la tristeza que éste sentía una vez que el príncipe le contó lo que él podía ver en la ciudad. Ella también se conmovió al oír esas historias y, así, ante el pedido que le hizo el príncipe para que se quedara y fuera su mensajera, la golondrina aceptó ayudarlo para lo cual se quedaría sólo una noche. Entonces el príncipe le pidió que repartiera las partes valiosas de su estatua, regalándole el rubí de su espada a una costurera pobre que tenía a su niño enfermo, los zafiros de sus ojos a una niña vendedora de fósforos y a un escritor y el oro que lo recubría a los pordioseros de la ciudad. Al repartir el último zafiro el príncipe quedó ciego, lo cual hizo que la golondrina decidiera no abandonarlo jamás

Pero llegó el día en que la golondrina no pudo soportar más el frío y, despidiéndose del príncipe, cayó muerta a sus pies. Por el dolor que esto le causó la estatua también se resquebrajó quedando destruida.

Al ver este sacrificio de la golondrina y el príncipe, Dios los escogió para que vivieran eternamente en el cielo para que su ejemplo fuera apreciado por siempre.

Como pueden ver, este resumen es más completo que los dos anteriores porque describe la vida despreocupada del príncipe cuando vivía y detalla las riquezas de la estatua, además de mencionar hacia dónde iba la golondrina y porqué, y el sacrificio de la golondrina y la destrucción de la estatua. Pero, es más extenso que los dos anteriores.

iii) Sobre el modo como se procedió para enriquecer el vocabulario, el cual consistía en llamar la atención sobre ciertos vocablos cuyo significado debía ser investigado. El diseño ofrece dos posibilidades para la investigación del significado: se le pide a los alumnos que busquen en el diccionario, o se hace una serie de explicaciones guiadas para encontrar el significado de la palabra explorando el contexto en el que se utiliza.

Los vocablos que deben ser investigados son escogidos por el diseñador según su criterio. Se sugirió que en los manuales se diera una instrucción para pedirle a los alumnos que ellos mismos tomaran nota de las palabras que consideraran desconocidas y que no aparecieran reseñadas en el manual. De este modo, la investigación llevada a cabo al final de la lectura incluiría estas palabras. En el manual de El Príncipe Feliz-5º grado se introdujo esta posibilidad.

1. 2. La enseñanza moral:

La crítica expuso el desaprovechamiento de los contenidos morales de los cuentos por la presencia de dos fallas principales, a saber, la ausencia de argumentación y la ausencia del planteamiento del problema de fondo que le da sentido a situaciones en las que se incurre en injusticias.

Una ilustración de la primera falla es la siguiente:

En el cuento La I latina-5º grado se hace un comentario aprovechando la mención que hace el cuento sobre las llamadas “chinas” (el instrumento hecho para lanzar piedras, especialmente a los pájaros). Dicho comentario pretende llamar la atención sobre la mala actitud que es tirarle piedras a los pájaros:

Hay niños que utilizan las chinas para tirarle piedras a los pajaritos. Esto no está bien, porque cuando herimos o matamos un pajarito estamos haciéndole daño a un ser que pertenece a la Naturaleza. Los pajaritos son parte de la Naturaleza, igual que los árboles, las rocas,

otros animales, las plantas, los seres humanos. La Naturaleza es como una madre que nos cuida y protege, dándonos lo que necesitamos: comida (los animales y las plantas que comemos), los materiales para hacer nuestras ropas y las casas que nos protegen del frío, los minerales que necesitamos (como el hierro, el cobre, etcétera)., La Naturaleza, por ser como una buena madre, nos da también la belleza como el canto y el colorido de los pájaros, las flotes, el paisaje para que podamos vivir alegres. La Naturaleza es como una mamá porque nos cuida, dándonos lo que necesitamos para no morirnos de hambre, frío o tristeza; por esta razón, debemos cuidarla y respetarla. Cuando herimos o matamos un pajarito estamos haciéndole daño a una criatura que es de la Naturaleza a la que le debemos la vida.

Este comentario tan extenso sólo es una argumentación indirecta en contra de la acción de herir o matar un pájaro, pues plantea el cuidado de los pájaros como resultado del cuidado que le debemos a la Naturaleza.

Podría, en cambio, plantearse un comentario como este antes del comentario anterior sobre el cuidado de la naturaleza:

Hay niños que utilizan las chinas para tirarle piedras a los pajaritos. Esto no está bien porque cuando herimos o matamos un pajarito le ocasionamos un sufrimiento. Imaginen lo que uno sentiría si le pegaran una pedrada.

Si la pedrada no lo mata a uno, seguramente nos produce una herida y dolor.

Piensen también en que los pajaritos, por ser animales salvajes, no tienen quién los cure si llegasen a sobrevivir a la pedrada. Las personas normalmente sí tenemos la oportunidad de ir a un hospital para que nos curen.

Respecto a la segunda falla, ilustremos el problema con lo que se hizo en el cuento El Príncipe Feliz-5° grado. En una parte de este cuento se presenta una situación en la que una costurera pobre tiene un niño enfermo a quien sólo puede darle agua del río. Ella trabaja duramente bordando un vestido que le manda a hacer una muchacha para ir a una fiesta en un palacio. Esta muchacha, desconociendo lo que le pasa a la costurera, hace el siguiente comentario:

—Querría que mi vestido estuviese acabado para el siguiente baile —respondió ella—. He mandado bordar unas pasionarias en el vestido, ipero son tan perezosas las costureras! Siempre trabajan con mucha lentitud.

Una parte del comentario que se le hizo al texto pretende mostrar la injusticia en la que incurre la muchacha por desconocimiento de la situación de la costurera:

Tal vez si ella supiera lo que sufre la costurera le pagaría mejor su trabajo. O tal vez, la muchacha la ayudaría para comprarle medicinas al niño ... O tal vez, la muchacha se pondría otro vestido para ir al baile y así no tendría que apurar a la pobre costurera para que termine de bordar el vestido.

Este comentario, sin embargo, no realza la situación que se da en el presente y que alimenta injusticias con los más débiles. Tal situación es la creencia acerca de la pobreza como resultado de defectos voluntarios individuales de los que son pobres. Se dice muchas veces que la pereza es causa de la pobreza, con lo cual se ocultan situaciones estructurales históricas de las sociedades que han conducido a la presencia de condiciones de vida injustas para amplios sectores de la población.

El cambio que se hizo teniendo presente lo anterior fue agregar lo siguiente:

La muchacha al decir que todas las costureras son unas flojas, actúa como una persona ignorante. Hay muchas razones válidas, distintas a la flojera, por las cuales una costurera no puede entregar su trabajo a tiempo. En el caso particular de la costurera que le está bordando el vestido, ella no sabe el esfuerzo que debe realizar para atender a su niño enfermo y terminar el vestido porque no gana lo suficiente por su trabajo como para comprarle las medicinas que probablemente sanarían al niño o para pagarle a otra persona para que lo cuide.

Con mucha frecuencia hacemos lo que hace la muchacha: decimos que los pobres son perezosos y que, por esta razón, no pueden dejar de ser pobres. Cuando decimos esto cometemos una injusticia, pues olvidamos que los pobres, por su misma pobreza, no han podido ir a la escuela, por ejemplo, porque tienen que trabajar desde niños para ayudar a sus familias. También olvidamos que, a veces, no le pagamos bien a los pobres que hacen algún trabajo para nosotros.

Para que no existiera injusticias como estas, tendría que hacerse muchas cosas para que no existiera la pobreza. En primer lugar, todas las personas que viven en un país deben tener las mismas oportunidades. Por ejemplo, todos deben recibir una buena educación, los trabajadores deben ganar lo suficiente como para alimentar a sus familias y vivir de manera decente, los hospitales deben funcionar bien y atender gratuitamente a todas las personas.

Al plantear el comentario en estos términos, quedaría el terreno preparado para mostrar otra situación de injusticia reflejada en este cuento. Esta situación es la siguiente:

Entonces la golondrinita voló por la gran ciudad y vio a los ricos que se festejaban en sus magníficos palacios, mientras los mendigos estaban sentados a sus puertas.

Voló por los barrios sombríos y vio las pálidas caras de los niños que se morían de hambre.

La parte más importante del comentario que se hizo en el diseño a este texto fue el siguiente:

Los ricos hacían fiestas en sus palacios. En esas fiestas había mucha comida que hubiera alcanzado para darle de comer a los mendigos. Sin embargo, las personas que estaban en la fiesta no hacían nada para ayudar a los mendigos. Tal vez muchos mendigos de la ciudad del Príncipe Feliz habrían muerto de hambre o frío.

Este comentario podría sugerir que el problema social de la miseria se resolvería simplemente con acciones caritativas por parte de quienes tienen dinero. Esta enseñanza es problemática para formar en los educandos un sentido de la ciudadanía que los comprometa políticamente en la construcción de sociedades más justas.

Se podría hacer lo siguiente aprovechando la explicación dada en el caso de la costurera.

La miseria de los mendigos, quienes ni siquiera tienen un hogar donde vivir, así como el sufrimiento de la costurera, es el resultado de una sociedad que no se preocupa por brindarle a todos sus habitantes las mismas oportunidades para que lleven una vida digna. Si todo el mundo puede estudiar, trabajar, alimentarse, recibir atención médica gratuita, no ocurren cosas como las que ocurrían en la ciudad del príncipe.

De nuevo, con este comentario se deja otro hilo que puede ser recogido en la parte final del cuento para destacar la acción heroica del Príncipe y la golondrina contrastándola con la actitud ridícula de quienes sí debían ocuparse de los problemas de esa ciudad por ostentar cargos de gobierno como los concejales y el alcalde. Veamos.

El cuento al final narra el descubrimiento que hace el alcalde y los concejales de la estatua destruida y la golondrina muerta a sus pies. El diálogo entre el alcalde y los concejales es el siguiente:

--¡Dios mío! --exclamó [el alcalde]-- ¡Qué andrajoso parece el Príncipe Feliz!

--¡Sí, está verdaderamente andrajoso! --dijeron los concejales de la ciudad, que eran siempre de la opinión del alcalde. Y levantaron ellos también la cabeza para mirar la estatua.

--El rubí de su espada se ha caído y ya no tiene ojos, ni es dorado --dijo el alcalde- En resumidas cuentas, que está lo mismo que un pordiosero.

--¡Lo mismo que un pordiosero! --repitieron a coro los concejales.

--Y tiene a sus pies un pájaro muerto --prosiguió el alcalde. Y el secretario del Ayuntamiento tomó nota de aquello.

Así, decidieron derribar la estatua del Príncipe Feliz.

-¡Al no ser bello de nada sirve! --dijo un profesor de la Universidad.

Entonces decidieron fundir la estatua en un horno y el alcalde reunió al Concejo en sesión para decidir lo que debía hacerse con el metal.

--Podríamos --propuso-- hacer otra estatua. La mía, por ejemplo.

--O la mía -- dijo cada uno de los concejales.

Y acabaron disputando.

Este pasaje del cuento puede aprovecharse para mostrar cómo los alcaldes y los concejales hacen algo parecido a la muchacha que hace un juicio injusto sobre la costurera: su ignorancia los lleva a desconocer, por completo, lo que ocurrió con la estatua y la golondrina. Aunque el resultado de su ignorancia es peor que el de la muchacha, pues emiten una serie de juicios y emprenden acciones enfrascadas

en algo absurdo, sin sentido, en comparación con los graves problemas sociales de injusticia que existen en la ciudad que gobiernan.

El comentario sobre la conducta del alcalde y los concejales podría ser de este modo:

Estos últimos personajes no se dieron cuenta de cómo habían pasado las cosas entre la golondrina y el Príncipe. Por ignorar el sacrificio de la golondrina y el Príncipe, a los concejales no les quedó más que decir tonterías sobre lo andrajosa que estaba la estatua y cuál sería la próxima estatua que la reemplazaría. A los concejales les pasó lo de la muchacha del baile cuando dijo, ignorando lo que le pasaba a la pobre costurera, que las costureras eran unas flojas.

Además de decir tonterías, el alcalde y los concejales consideraron que era un asunto digno de ser discutido cuál sería la próxima estatua. Al actuar de este modo, estos gobernantes continuarían ignorando la miseria que existía en la ciudad del Príncipe Feliz, con lo cual no se resolvería nunca este gravísimo problema.

Cuando las personas no conocen lo que ocurre, actúan y hablan de acuerdo con ideas equivocadas que pueden tener como resultado el sostenimiento de situaciones de injusticia.

1.3. La enseñanza de los contenidos temáticos:

En este caso, se hicieron varias críticas: i) la ausencia del cultivo previo de la intuición para introducir definiciones formales o comprender la respuesta a ciertas preguntas, ii) el uso de las imágenes (como mapas), iii) la falta de ejercicios para sedimentar los conocimientos; y, iv) poca insistencia en hacer ejercicios de las operaciones aritméticas, como la suma y la resta, aprovechando datos que fueron apareciendo en los cuentos o en las explicaciones. Ilustremos, en primer lugar, las críticas i y ii:

- i) En el cuento “La I latina” (5° grado) se desarrolla el tema del magnetismo, para lo cual se diseñaron una serie de experimentos sencillos. Uno de estos experimentos muestra la capacidad que

tienen algunos materiales de permitir que la fuerza magnética actúe sobre algún objeto metálico. Esta capacidad es llamada “transparencia magnética”.

El desarrollo que se hizo en el diseño no contempla un guía para conducir a los alumnos de manera tal que ellos puedan llegar a formular el concepto de transparencia magnética. Veamos cómo se hizo en el diseño:

3. Coloquen un trozo de papel entre el imán y un objeto metálico que sea atraído por los imanes (como un clip). Observen lo que ocurre. Coloquen otros objetos entre el imán y el objeto metálico que hayan escogido, como un lápiz, una regla de plástico, un trozo de tela, otro objeto metálico, etc. ¿En cuáles casos la fuerza del imán atraviesa el objeto interpuesto y atrae el objeto metálico?

Anoten en sus cuadernos lo que observen bajo el título Transparencia magnética, copiando la siguiente definición:

La transparencia magnética es la capacidad que tiene un objeto para dejar que actúe la fuerza magnética cuando es colocado en medio del imán y el objeto que es atraído.

Notemos, además, que la definición no es muy clara. Un modo mejor de expresarla es el siguiente: “La transparencia magnética es la capacidad que tiene un objeto, colocado entre un imán y un objeto metálico, para permitir que actúe la fuerza magnética del imán sobre el objeto metálico”.

En cuanto a la corrección que habría que hacer para que tal definición pueda ser construida por los alumnos, se considera hacer lo siguiente después de las respuestas dadas ante la pregunta “¿En cuáles casos la fuerza del imán atraviesa el objeto interpuesto y atrae el objeto metálico?”:

Sabemos que un vidrio transparente, como el que colocan en cierto tipos de ventanas, deja pasar los rayos luminosos, lo cual nos permite ver lo que hay del otro lado. La transparencia del vidrio es lo que permite que la luz lo atraviese.

Respondan lo siguiente: ¿el objeto colocado entre el imán y el objeto que es atraído se comporta de manera similar a un vidrio transparente?

Sí. El objeto colocado entre el imán y el objeto metálico actúa como si fuera transparente.

¿Cómo llamaríamos a esta capacidad de ciertos objetos? Piensen un poco.

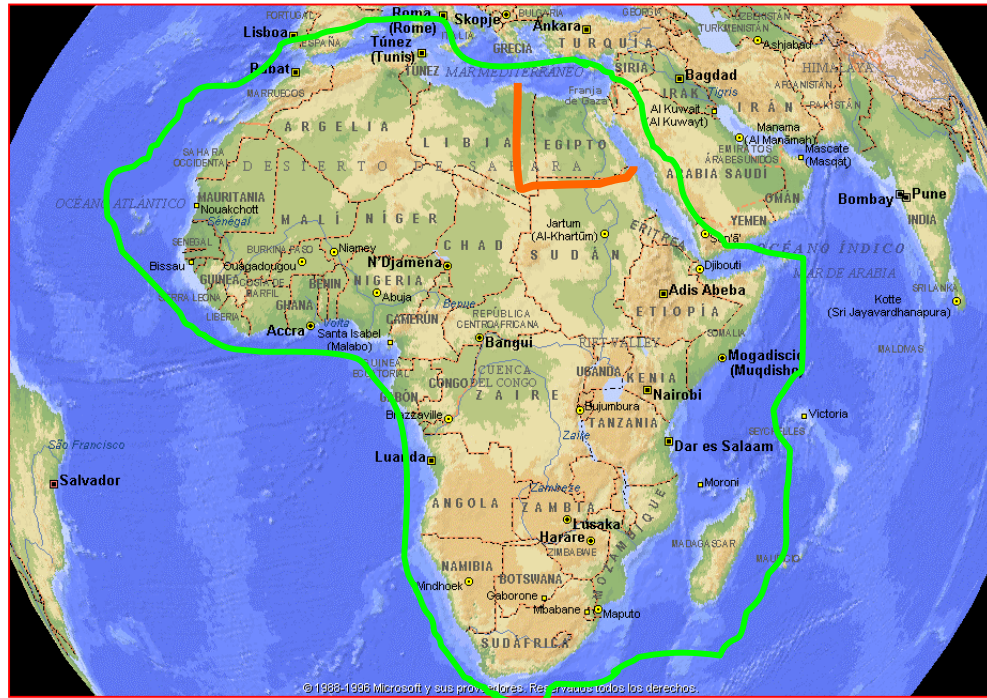
La llamaríamos “transparencia magnética”.

¿Cómo podríamos decir en qué consiste la capacidad de la transparencia magnética?

En este punto podría introducirse la definición ya mostrada, luego de un tiempo de espera para que los alumnos puedan formularla antes de leerla en el manual.

ii) Se descubrió la necesidad de incluir nuevas imágenes en sustitución de las que se habían escogido . En general, el uso de imágenes debe regirse por la mayor claridad posible en las mismas, en especial, en las imágenes de mapas. Éstos deben contener pocos detalles si lo que se quiere es dar una idea geográfica muy general, tal como corresponde con este nivel educativo. A manera de ejemplo, se puede observar el siguiente uso de una imagen geográfica poco adecuada en el cuento “El Príncipe Feliz”:

*La golondrina iba para Egipto, huyendo del frío. Esto significa que iba en **migración** para Egipto junto con otras golondrinas. Podemos ver a Egipto en el siguiente mapa. Egipto está destacado por una línea roja:*

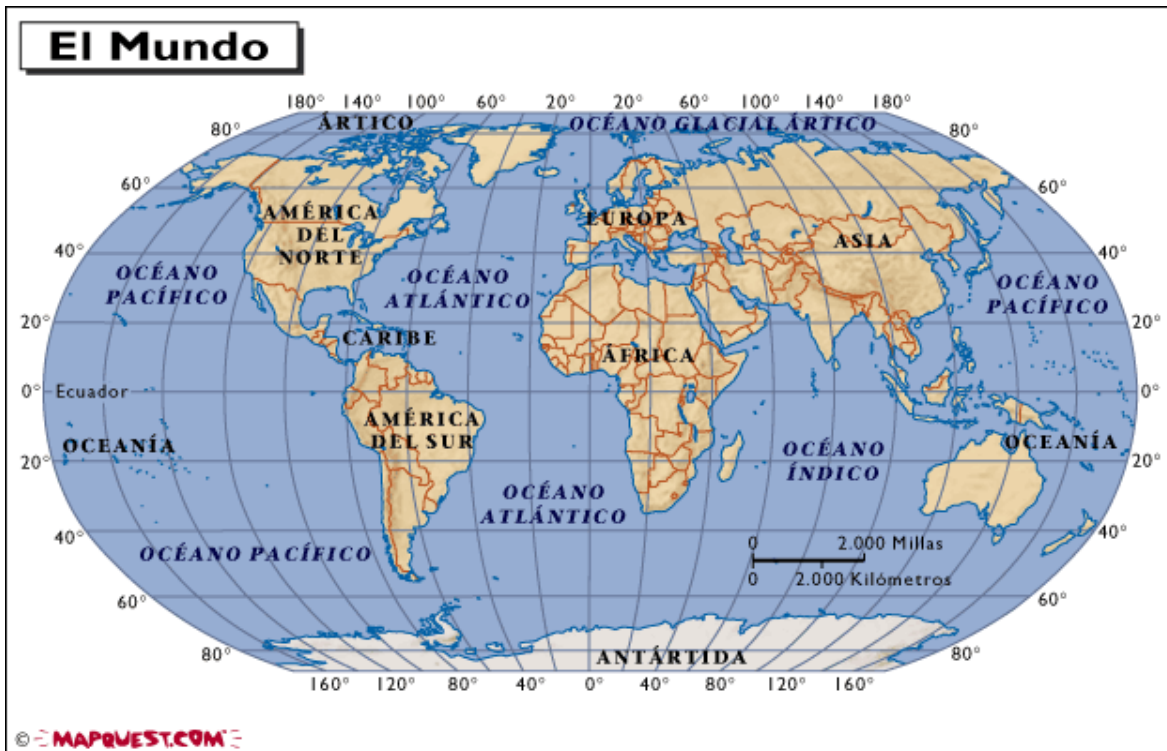


EGIPTO EN EL CONTINENTE AFRICANO

Como puede verse, el mapa contiene colores representativos de características topográficas que pueden entorpecer la comprensión en un niño de 5° grado.

El cambio que se hizo en este diseño contempló además de la sustitución de esta imagen, la inclusión de dos nuevas imágenes: un mapamundi y una representación simple de África en el globo terráqueo. Con ello se pretende facilitar el ejercicio de imaginar una región geográfica en un contexto más amplio. Hechas estas consideraciones el resultado del cambio es el siguiente:

La golondrina del cuento iba para Egipto. Egipto es un país que pertenece a un continente llamado África. Antes de ver dónde está África, veamos un mapa del mundo.



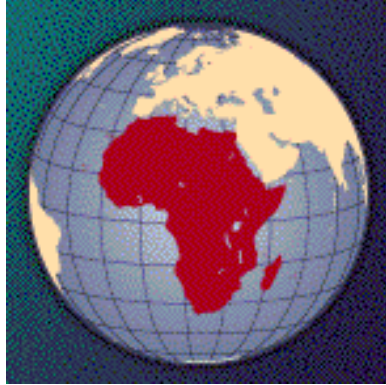
Tomado de <http://go.hrw.com>

Como ven, en este mapa está representados los cinco continentes: América, África, Asia, Europa y Oceanía (este continente está formado por un conjunto de islas, de las cuales Australia es la isla más grande y es la que se ve a la derecha del mapa, al lado de la palabra OCEANÍA).

*Un mapa del mundo, también llamado **mapamundi**, es un dibujo de los continentes mostrados en forma plana. Como saben, la Tierra es redonda y se parece a una pelota, con la diferencia de que las partes de*

arriba (parte superior) y la de abajo (parte inferior) son achatadas. Estas partes achatadas se llama **polos**. Hay dos polos: el **polo norte** y el **polo sur**. En el polo norte se encuentra el Ártico y el Océano Glacial Ártico; en el polo sur se encuentra la Antártida.

En el siguiente dibujo verán a África de color rojo.



ÁFRICA EN EL MUNDO

Tomado de
<http://go.hrw.com>

Podemos ver a Egipto en el siguiente mapa en el que se muestran todos los países que pertenecen a este continente. Egipto está destacado por una línea azul. Observen los nombres de los países cercanos a Egipto.



MAPA DE ÁFRICA
Tomado de
<http://go.hrw.com>

A pesar de la corrección hecha, aun faltaría incluir un ejercicio en los que se relacione el lugar que se quiere ubicar en el mapa con el país, región, continente, donde vive el niño.

Respecto a la crítica *iv*, vale la pena aclarar que un modo de ejercitar continuamente las operaciones aritméticas es utilizar datos biográficos de los autores de los cuentos y los datos que puedan aparecer cuando se hacen explicaciones relacionadas con temas históricos. En el diseño de la tesis se hizo en algunos casos, pero faltaría aun más.

2. Otras críticas

i) Sobre las interrupciones que se introducen en la lectura para hacer explicaciones:

Como ya se dijo en el Capítulo 2, se parte de una lectura que es interrumpida para aclarar asuntos que se consideran necesarios para la comprensión del texto. Tales interrupciones deben servir para explicar el texto mismo o para introducir ciertos temas que pudieran ser retomados al final como parte del comentario moral o como parte de los contenidos temáticos. También se interrumpe la lectura para formular una serie de preguntas que deben fomentar el interés en la lectura y el ejercicio de encontrar respuestas.

Notemos que la realización de interrupciones debe estar muy bien justificada, pues las mismas siempre introducen “ruido” en la lectura. Por otra parte, no se consideró apropiado no realizar ninguna interrupción porque podría afectarse la comprensión del cuento.

En el diseño de la tesis ocurren básicamente tres problemas con las interrupciones: a) No se hacen cuando sería conveniente; b) se hacen para comentar cosas sin importancia para el cuento; y, c) se hacen en momentos en los que resultan chocantes dada la atmósfera que el mismo cuento puede crear. Veamos.

a) En el cuento El traje nuevo del emperador – 5º grado, debería hacerse una interrupción para mencionar la razón por la cual el engaño de los tejedores atrapa a un viejo ministro encomendado por el emperador vanidoso para que supervisara la fabricación de la tela invisible (véase las páginas 2 y 3 del manual). Haciéndolo así, se expondría un tema moral muy importante en el presente, a saber, la condición de la imagen como un fin en sí mismo. En el diseño no se hizo esta interrupción.

b) En la parte de este mismo cuento que aparece en la página 5 se menciona el otorgamiento de títulos nobiliarios por parte del emperador a los estafadores. En la versión original se había hecho una interrupción

para explicar este punto, el cual no era necesario porque el texto es lo suficientemente claro. Se hizo la corrección debida en la nueva versión.

c) La muerte de la golondrina al final del cuento El Príncipe Feliz-5° grado es sobrecogedora. Sin embargo, en la primera versión se hizo una interrupción para retomar un punto anterior a este con el siguiente comentario:

¿Dónde comía la golondrina cuando decidió quedarse para siempre con el Príncipe Feliz.

La golondrina comía las migas de pan de la panadería. Seguramente en esta panadería comprarían el pan los niños que dijeron ¡Ya tenemos pan! cuando el Príncipe les regaló oro. ¿Con qué se hace el pan?

ii) Sobre la falta de guía en ciertas actividades:

En los manuales de 5° grado se proponen ciertos períodos de tiempo para que los alumnos conversen sobre algún temas. Se dice *Conversen 10 minutos* sin proponer algo concreto para guiar la conversación. Esta instrucción debe eliminarse porque podría desaprovecharse el tiempo si no se dirige la conversación explícitamente, lo cual puede hacerse mediante preguntas y el planteamiento de posibles respuestas (imaginadas por el diseñador) que pudieran ser muy útiles.

iii) La presentación de los manuales:

Manuales de 1º, 2º y 3º :

En el caso de estos manuales, su estructura consistía en Preliminares, Lectura y comprensión, Desarrollo de los contenidos temáticos y Material de apoyo.

En la parte de Preliminares se indican las cosas que hay que preparar para las distintas actividades sin presentar un panorama general que las ubique en las actividades pedagógicas que serán desarrolladas, lo cual genera una confusión pues esta parte es la primera que aparece en los manuales.

Se hizo una corrección al manual de “La ratoncita presumida” (primer grado) para facilitar su uso, para lo cual se hizo, en primer lugar una introducción general tomando en cuenta que éste es el primer manual del curso de primer grado (véase el Manual dedicado a este cuento). En segundo lugar, se diseñó una tabla en la que se muestran las actividades pedagógicas que serán desarrolladas, su descripción y el material que se requiere preparar para el desarrollo de la misma. A continuación se ilustra una parte de esta tabla:

ACTIVIDAD No.	DESCRIPCIÓN	MATERIAL REQUERIDO
1: Observar ilustraciones del cuento (páginas 31-38)	Los alumnos deben prestar atención a las situaciones representadas y destacar detalles.	20 juegos de ilustraciones. Cada uno consta de 14 ilustraciones (Ver la sección <i>Láminas</i> en el anexo <i>Material de apoyo</i>)

....

Las actividades a las que se hace referencia con un número están igualmente identificadas en el texto del manual.

Después de estas tablas resumen se detallan algunas actividades preliminares con las que se producen ciertos materiales más elaborados (como la fabricación de títeres).

Manuales de 5º grado:

Inicialmente se tomó la decisión de incluir un Manual del Maestro junto con los Libros Maestros, dedicado exclusivamente al maestro (recordemos que los libros Maestros son manejados directamente por los alumnos a partir de 4º grado). El propósito del Manual del Maestro era dar las instrucciones necesarias para preparar todo lo concerniente a la realización de las actividades propuestas en el Libro Maestro. Se pensaba originalmente que este Manual era lo primero que debía ser leído por el maestro en una etapa de planificación previa a la actividad en el aula. Sin embargo, se presenta el problema de la presentación de las actividades desvinculadas de la totalidad del Libro Maestro, del mismo modo como ocurre con la sección llamada Preliminares en los manuales de 1º a 3º, discutido previamente.

Hay otro punto que debemos mencionar respecto a las actividades propuestas a los maestros para que preparen el material necesario para el desenvolvimiento de las clases: Las actividades preparatorias propuestas exigen tiempo y una dedicación esmerada por su laboriosidad, con lo cual se obvia uno de los supuestos que informan al proyecto de educación como lo es el desempeño deficiente de la mayoría de los maestros en la práctica pedagógica dado su desinterés en procurar experiencias educativas ricas para los educandos y la falta de tiempo.

En el caso del 5º grado, se decidió eliminar este tipo de exigencias en la medida de lo posible. Lo ideal es que el maestro sólo utilice el Libro Maestro y que las actividades propuestas como apoyo didáctico se hagan en el momento requerido sin preparación. Sin embargo, a veces es necesario la preparación de material para la elaboración de las actividades en el aula. Esto podría resolverse a través de advertencias y especificaciones expuestas en el Libro Maestro.

Lo mismo puede decirse para los manuales de 1º a 3º.

Otro aspecto problemático de los manuales de 5º grado surge de su estructuración. Tal como pudo verse, cada manual consta de las siguientes partes: Lectura y comprensión, Desarrollo de los contenidos

temáticos, Copias, Lecturas (adicionales), Actividades divertidas, Glosario y Respuestas. Esta estructura obliga a hacer frecuentes referencias a páginas posteriores a la que el lector tiene al frente en un momento particular, lo cual puede ser engorroso. En el primer manual de 5° grado (La I latina) se agregó una introducción general en la que se intenta explicar los aspectos más importantes para el uso de los manuales mencionando esta estructura.

CONCLUSIONES

1. Resumen sobre lo producido en la tesis

La tesis produjo como resultado, en primer lugar, una parte teórica en la que se expone el modelo educativo platónico a la luz de la problemática histórica que le dio sentido. Dicha problemática se originó por la crisis epocal resultante del agotamiento de la narrativa homérica y la presencia de la sofística.

El panorama educativo que existía para ese momento ofrecía, por un lado, la forma tradicional de la educación, forjadora de la visión homérica, y, por el otro, las variadas propuestas de los sofistas orientadas a la formación de los jóvenes para la participación política. Esta última representaba, ante la mirada de Platón, el mayor peligro porque a través de sus enseñanzas, vertía en el ánimo colectivo una serie de convicciones sin fundamento en torno a los asuntos que tenían una importancia vital para el orden social.

El proyecto educativo propuesto por Platón fue impulsado tanto por el rechazo a la narrativa homérica —rechazo que fue resultado del debilitamiento de la visión heroica como sustentadora de un orden de sentido para la polis clásica— como por la férrea oposición a la postura sofista. La educación platónica tenía como meta final el cultivo de un pensamiento esclarecedor de la verdadera naturaleza de las cosas. Quienes se educaran de este modo serían los llamados a regir el destino de la *polis*, pues sólo así se podría gestar un proceso profundo de transformación en la cultura griega que diera lugar a un nuevo orden de sentido.

La segunda parte de la tesis está dedicada al diseño educativo, cuyo producto lo constituye los 21 manuales producidos. El diseño fue llevado a cabo partiendo de unas ideas generales, derivadas de la comprensión de la problemática cultural del presente. En el caso de la educación primaria, se consideró que el diseño debía centrarse en la formación de habilidades básicas para la lectura y su comprensión, la escritura y el cálculo aritmético.

El desarrollo del diseño planteó una serie de exigencias particulares, como la investigación de los temas referidos por los contenidos oficiales, la exploración de métodos didácticos, revisión bibliográfica en el campo de la educación sobre ciertos

temas, etcétera. Vale la pena destacar que dicha revisión no fue emprendida con un ánimo exhaustivo, pues el interés se centró en la producción de una primera versión del diseño a partir de la cual pudiéramos aprender.

Al respecto, lo expuesto en el Capítulo 3 expresa lo más importante de este aprendizaje. La crítica hecha a la primera versión reveló un serie de fallas que sirvieron para formular un conjunto de principios metodológicos útiles para otros diseños que se emprendan en el futuro. También se llevó a cabo la corrección en los manuales revisados.

En un sentido más general, la crítica reveló nuestra propia constitución como seres dominados por el grave empobrecimiento del afán de sentido holístico. Ahora bien, esta revelación nos conduce a tomar mayor conciencia sobre la magnitud de la problemática cultural del presente, pues nos permite ver las dificultades que pueden surgir en medio de una tarea inserta en el proyecto de educación, el cual se derivó del estudio sobre el presente. Este resultado alimenta nuestra comprensión del presente.

Veamos a continuación cómo se vinculan las dos partes que constituyen esta tesis. Con este propósito discutiremos el papel de la noción de práctica (discutido en el Capítulo 1) en el proyecto educativo de la Sistemología Interpretativa y su repercusión en el diseño propuesto en esta tesis, teniendo presente lo aprendido por el estudio del modelo educativo platónico.

2. La vinculación entre las partes teórica y de diseño de la tesis

Como se discutió en el Capítulo 1, el interés de Platón fue instaurar un orden social en el que tuvieran sentido una variedad de prácticas. El sostenimiento de este orden estaría a cargo de una suprapráctica encargada de velar por la pervivencia de la producción excelente de los bienes y el aprecio social a tales bienes.

Hemos mencionado que una práctica es una actividad cooperativa que reúne a los seres humanos en procura de producir excelentemente un bien. Los miembros de una práctica deben adquirir las virtudes requeridas tanto para la producción directa del bien como el aprecio del bien. Vale decir, en una práctica se forja la excelencia humana de un grupo de seres humanos reunidos en pos de un bien particular.

En la práctica política idealizada por Platón se constituirían los seres humanos en torno al cuidado de los bienes de prácticas surgidas a lo largo del devenir de la cultura griega. Recordemos, a manera de ilustración, que los bienes producidos por las prácticas artísticas, como la poesía, fueron considerados por el pueblo griego de una manera muy especial, pues se crearon una serie de actividades sociales (como los concursos de poesía) cuyo propósito era mantener vivo el espíritu creador que podía dar a luz dichos bienes. Por esta razón, la educación tradicional se alimentaba de las grandes obras poéticas.

Podemos decir, tomando en cuenta este último punto, que la práctica política debía, por tanto, preservar la cultura en la que estaba inserto el orden social que arrojaba a la variedad de prácticas. Cuidar esta variedad era nutrir el suelo cultural que, a su vez, había dado lugar a las prácticas.

Ahora bien, el proyecto educativo de Platón era el punto de partida de la práctica política, pues su misión era crear las condiciones humanas básicas para que los seres humanos pudieran constituirse co-laborando en la instauración de un modo de vida político que mantendrían en buen estado el suelo cultural. Por esta razón, Platón no rechaza definitivamente el rico legado poético de su cultura, el cual sostenía la primera etapa de la educación platónica. Para enfatizar este punto, recordemos que los gobernantes debían velar con celo por este tipo de educación, tal como se muestra en la cita de la página 20.

En un sentido general, el proyecto platónico nos muestra el papel de la noción de práctica en un proceso educativo destinado a una transformación profunda que instaurara un nuevo orden social en una cultura en buen estado. Bajo esta idea, la educación tiene como propósito esencial una formación humana, en todas sus posibilidades, volcada a la prosecución de un bien trascendente a bienes particulares. Para ello, el proceso de enseñanza debe centrarse en el cultivo de las virtudes vinculadas con el bien general.

Por contraste, la educación en el presente se guía principalmente por la transmisión de conocimientos útiles en relación con un aparato productivo. El resultado es la adquisición de ciertas habilidades instrumentales dentro de campos específicos. Este tipo de educación está desvinculada de un ideal de formación como el que se desprende de la noción de práctica.

El proyecto de educación propuesto por la Sistemología Interpretativa, por su parte, aspira formar seres humanos cuyo proceder individual y social esté informado de una voluntad de sentido que permita comprender lo que ocurre en un rango rico de posibilidades, a diferencia del empobrecimiento que, en el presente, va reduciendo el mundo a un conjunto de dispositivos. Los conocimientos específicos adquieren sentido no sólo por su utilidad, sino principalmente por el papel que juegan en el cultivo de las virtudes propicias para el afán de sentido. De este modo, el proyecto educativo de la Sistemología se conecta con la noción de práctica, de un modo semejante al que nos enseña el modelo educativo platónico.

El resultado concreto del diseño llevado a cabo en esta tesis, sin embargo, no expresa cabalmente esta idea, pues se evidenció una debilidad en las actividades destinadas al cultivo de lo moral y de las habilidades en el lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

1. Ahumada de Díaz, Rosario; Montenegro de Sánchez, Alicia. Jugando aprendemos 1. Ejercicios para el desarrollo intelectual del niño. Editorial Trillas.
2. Arraiz, Antonio (1995). Tío Tigre y Tío Conejo. Monte Avila Editores. Venezuela.
3. Ask, Gunvor (1972). Labores con tela, aguja y tijera. Editorial Kapelusz.
4. Barganza, Pilar (1989). Cómo realizar actividades plásticas y artesanales. Ediciones CEAC, S. A. Barcelona España.
5. Bernal Arroyave, Guillermo (1997). Juguemos con la poesía. Colección Aula Alegre. Cooperativa Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá, D.C. Colombia.
6. Bishop, Owen (1988). Aventuras con animales pequeños. Editorial Labor, S. A. Tercera Edición.
7. Bowen, James (1990). Historia de la educación occidental. Tomo Primero. Editorial Herder, Barcelona.
8. Cardoso, Onelio Jorge. Caballito blanco. La joven colección. Ilustraciones de Horacio Elena. Lóguez Ediciones.
9. Château, Jean (1982). Los grandes pedagogos. Platón, Vive, los Jesuitas, Comenio, Locke, Rollin, Rousseau, Pestalozzi, Humboldt, Kerschensteiner, Decroly, Claparède, Dewey, Alain. Fondo de Cultura Económica. México.
10. Calvo, Tomás (1992). De los sofistas a Platón: Política y pensamiento. Editorial Cincel Kapelusz.
11. Cappelletti, Angel (1990). Notas de filosofía griega. Coedición Universidad Simón Bolívar e Instituto de Cooperación Iberoamericana de Venezuela.
12. Cappelletti, Angel (1987). Protágoras: Naturaleza y Cultura. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. Caracas.
13. Corominas, Joan (1990). Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana. Editorial Gredos.

14. Detienne, Marcel (1986). Los maestros de verdad en la Grecia Arcaica. Taurus Ediciones. España.
15. Edgren, Henry; Gruber, Joseph (1971). Juegos escolares para primaria. Editorial PAX-MEXICO, Librería Carlos Cesarman, S. A.
16. Ferrater Mora, José (1981). Diccionario de Filosofía. Editorial Alianza.
17. Foucault, Michel (1993). Las palabras y las cosas. Siglo XXI Editores. México.
18. Fuenmayor A., Ramses L. (1985) The Ontology and Epistemology of a Systems Approach: A Fundamental Study and an Application to the Phenomenon Development/Underdevelopment. Tesis de Doctorado. Universidad de Lancaster, Inglaterra.
19. Fuenmayor A., Ramsés L; López-Garay, Hernán (1991). The Scene for Interpretive Systemology En *Systems Practice*, Vol. 4, No. 5, p.p. 401-418. Reino Unido.
20. Fuenmayor A., Ramses L. (1991a). The Roots of Reductionism: A Counter-Ontoepistemology for a Systems Approach. En *Systems Practice*, Vol. 4, No. 5, pp. 419-448. Reino Unido.
21. Fuenmayor A., Ramses L. (1991b). The Self-Referential Structure of an Everyday-Living Situation: A Phenomenological Ontology for Interpretive Systemology. En *Systems Practice*, Vol. 4, No. 5, pp. 449-472. Reino Unido.
22. Fuenmayor A., Ramses L. (1991c). Truth and Openness: An Epistemology for Interpretive Systemology. En *Systems Practice*, Vol. 4, No. 5, pp. 473-490. Reino Unido.
23. Fuenmayor A., Ramses L.; Bonucci, Mario; López-Garay, Hernán (1991). An Interpretive-Systemic Study of the University of Los Andes. En *Systems Practice*, Vol. 4, No. 5, pp. 507-525. Reino Unido.
24. Fuenmayor A., Ramses L. (1993). The Trap of Evolutionary Organicism. En *Systems Practice*, Vol. 6, No. 5, pp. 469-499. Reino Unido.
25. Fuenmayor A., Ramses L. (1994a). "Systems Science: Addressing Global Sigues" –The Death Rattle of a Dying Era?". En *Systemist*, Volumen 16, Número 2, pp. 110-157. Reino Unido.
26. Fuenmayor A., Ramses L. (1994b). Modernidad y Autenticidad: El no ser- siendo de lo moderno. En *Actual*, No. 28, pp. 85-112. Mérida, Venezuela.

27. Fuenmayor A., Ramses L. (1994c). El olvido del sentido holístico en la época post-moderna. En *Systemas*, pp. 15-30. Mérida, Venezuela.
28. Fuenmayor A., Ramses L. (1997). The Historical Meaning of Present Systems Thinking. En *Systems Research and Behavioral Science*, Vol. 14, No- 4, p.p. 235-248.
29. Fuenmayor A., Ramsés L. (2001). Educación y la reconstitución de un lenguaje madre. Revista LOGOI, No. 4.
30. Fuenmayor A., Ramsés L. (2001). Interpretando organizaciones... Una teoría sistémico-interpretativa de organizaciones. Consejo de Publicaciones y Consejo de Estudios de Postgrado. Universidad de Los Andes (Venezuela).
31. Fuenmayor A., Ramsés L. (2003). Forma socio-organizacional del vínculo priori entre investigación y enseñanza de postgrado. Revista Venezolana de Gerencia (RVG), Año 8, No. 22, 343-357. Universidad del Zulia. Venezuela.
32. Guitart Aced, Rosa (1999) . Jugar y divertirse sin excluir. Recopilación de juegos no competitivos. Editorial GRAÓ. España.
33. Guitart Aced, Rosa (2000) . 101 Juegos. Juegos no competitivos. Editorial GRAÓ. España, 11ª edición.
34. Heidegger, Martin (1999). Contributions to Philosophy (From Enowning). Translated by Parvis Emad and Kenneth Maly. Indiana University Press. USA.
35. Heidegger, Martin (1977). The Question Concerning Technology in The Question Concerning Technology and Other Essays. Harper & Row, Publishers. Traducido al inglés por William Lovitt.
36. Heidegger, Martin (1998). Pathmarks. Ed. William McNeill, Cambridge University Press.
37. Heidegger, Martin (1977). Science and Reflection in The Question Concerning Technology and Other Essays. Harper & Row, Publishers. Traducido al inglés por William Lovitt.
38. Heidegger, Martin (1994). Conferencias y artículos. Ediciones del Serbal, España. Traducido al español por Eustaquio Barjau.
39. Huerta, José F. (1984). Trabajos manuales. Ediciones CEAC, S.A. Barcelona, España.
40. Jaeger, Werner (1957). Paideia: los ideales de la cultura griega. Fondo de Cultura Económica. México.

41. Jowett, Benjamín; Harward, J. (1990). The Dialogues of Plato. The Seventh Letter. Enciclopedia Británica.
42. Kaye, Peggy (1984). Games for reading. Pantheon Books. New York.
43. MacIntyre, Alasdair (1988). Whose Justice? Whose Rationality?. University of Notre Dame Press. Notre Dame, Indiana.
44. MacIntyre, Alasdair (1992). After Virtue. A study in moral theory. Segunda Edición. Duckworth.
45. Mina, Atilio; Lirón, Martino (1998). El gran libro de los juegos para niños de 2 a 8 años. Editorial De Vecchi, S. A., España.
46. Nazoa, Aquiles (1991). Fábula de la avispa ahogada. Ilustraciones de Vicky Sempere. Ediciones Ekaré-Banco del Libro.
47. Nazoa, Aquiles (1995). Poemas populares (Antología). Monte Avila Editores. Venezuela.
48. Neves, Luiz Carlos (1993). Porrás y cachiporrás. Siete teatritos para actores y muñecos. Editora Isabel De los Ríos, con el auspicio de la Dirección de Literatura del Consejo Nacional de la Cultura. Venezuela.
49. Orlick, Terry. Juegos y Deportes Cooperativos. Desafíos divertidos sin competición. Cuadernos de Pedagogía. Editorial Laboratorio Educativo. Caracas.
50. Platón. La República. AGUILAR. Monte Avila Editores Latinoamericana.
51. Platón. Diálogos. Vigésimoséptima edición. Editorial Porrúa. México.
52. Robson, Pam (1997). Electricidad. Ediciones Monteverde. Colombia.
53. Romero, J. Martin (1981). Electricidad. Editorial Ramón Sopena, S.A., Barcelona, España.
54. Subero, Efraín (1977). Poesía infantil venezolana. Tercera edición. Ediciones Centauro. Caracas. Venezuela.
55. Taylor, Barbara (1997). Descubre y Experimenta. Ciencia Divertida. Sonido y Música. Mega Ediciones. México.
56. Taylor, Barbara (1991). Descubre y Experimenta. Ciencia Divertida. Luz y Color Mega Ediciones. México.

57. Taylor, Barbara (1990). Descubre y Experimenta. Ciencia Divertida. Sombras y Reflejos. Mega Ediciones. México.
58. Taylor, Charles (1989). Sources of the self. The Making of the Modern Identity. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts
59. Tolstoi, León (1996). La liebre gris. En *Cajón de cuentos.* Selección Martín Moreno; traducido por Francisco Montaña I. Panamericana Editorial Ltda.. Santafé de Bogotá, Colombia.
60. Vernant, J. P. (1982). Mito y sociedad en la Grecia Antigua. Siglo Veintiuno. Editores.
61. Vernant, J. P. (1985). Mito y pensamiento en la Grecia Antigua. Segunda Edición. Editorial Ariel, S. A. , Barcelona, España.