

***Paideia*: Educando para el sentido de la vida**

Resumen

El propósito de este artículo es mostrar los resultados obtenidos de la puesta en marcha, desde enero del 2008, de una experiencia educativa piloto a nivel de educación primaria, en la cual se aplica la primera versión del diseño de actividades pedagógicas desarrollado en el marco del proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa.

Guiados por este propósito expondremos, en la primera parte, lo que le da sentido a esta experiencia educativa, a saber, la investigación llevada a cabo en dos tesis doctorales enmarcadas en el proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa. La descripción de la experiencia constituirá la segunda parte de este artículo.

I. El proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa

El proyecto de educación que se ha planteado la Sistemología Interpretativa tiene como propósito fundamental la formación de individuos capaces de brindarle sentido a la existencia individual y colectiva. Este proyecto emergió de la comprensión ganada dentro de esta disciplina acerca de la crisis de la cultura occidental manifestada como la más preocupante expresión del deterioro del afán de sentido que ha ocurrido a lo largo de toda su historia.

Como parte inicial de la investigación, se ha adelantado una primera versión del diseño de las actividades pedagógicas desde primer grado hasta octavo grado --diseño que fue desarrollado en dos tesis doctorales¹--, el cual está siendo puesto en práctica en la experiencia piloto *Paideia* llevada a cabo en La Casona (Parque La Isla), experiencia que nos permite enriquecer el diseño realizado y avanzar en la investigación teórica centrada en el proyecto de educación y en las bases filosóficas de la Sistemología Interpretativa².

Con el propósito de entender mejor lo que le dio origen a *Paideia*, a continuación expondremos el marco teórico general del proyecto de educación para insertar en él algunos comentarios generales sobre la temática de las tesis doctorales y la reflexión posterior en

¹ Véase Suárez (2005) y Villarreal (2007).

² Respecto a esto último, cabe mencionar que esta experiencia educativa alimenta la revisión del diseño pedagógico de las dos tesis de doctorado mencionadas, y el desarrollo de tres nuevas tesis, una de maestría y dos de doctorado, en las que se pretende comprender la actividad pedagógica de *Paideia* a la luz de las bases teóricas de la Sistemología Interpretativa y las teorías sobre el lenguaje de M. Heidegger y L. Wittgenstein.

torno a los resultados de dichas tesis, siendo esto último el punto de arranque de la experiencia educativa que nos ocupa.

1. Narrativas históricas de sentido y su agotamiento³

En el devenir de la cultura occidental se dieron transformaciones profundas que fueron gestando diversas épocas históricas en las cuales ha habido modos particulares de la experiencia debido a que en cada época domina una concepción del Ser, es decir, domina una configuración ontológica. Así, la experiencia está enraizada, y va gestando, un lenguaje en el que se ofrece una trama narrativa en la que se tejen las nociones fundamentales emanadas del piso ontológico sobre el cual se erige una época determinada. Hacer sentido es apelar a la narrativa propia de una época para comprender lo que sea el caso.

De este modo, las transformaciones ontológicas de Occidente fueron dando lugar a una variedad de narrativas de sentido, como por ejemplo, la cristiana que dominó en la Edad Media y cuyo agotamiento impulsó el parto de las ideas modernas. Tales ideas, encarnadas principalmente en la figura de René Descartes, dieron pie a la constitución de la narrativa del progreso⁴.

El corazón de esta narrativa era la autonomía racional (en clara oposición a la verdad revelada y divulgada por la iglesia), 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 el 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 perfeccionamiento de ese orden.

³ En Fuenmayor 2001 se discuten con profundidad las ideas que se resumen en esta sección.

⁴ Para una explicación extensa sobre el sentido del pensamiento cartesiano en la constitución de la Modernidad véase Fuenmayor 1994.

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, implicando con ello el debilitamiento de la presencia continua de las ideas del progreso en la vida cotidiana y, en consecuencia, el deterioro del afán de sentido. Se pueden mencionar brevemente una razón por la cual se agotó esta narrativa⁵:

En primer lugar, el dualismo cartesiano mente-materia condujo al fracaso la tarea de 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, pues la radical 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 independientes de cualquier “valoración subjetiva”, razón por la cual el significado que las cosas tienen para los seres humanos, en términos de “buenas” o “malas”, es descartado.

En este orden de ideas, la acción humana sólo puede entenderse bajo la separación “hechos” y “valores” y la pregunta por su sentido termina cayendo en el terreno de los “valores”, para lo cual el conocimiento racional, encarnado en la ciencia, no puede brindarles respuesta. Así, la moralidad se convierte en un asunto de meras preferencias.

Ahora bien, la extinción de la narrativa moderna le abrió el cauce a la época presente. Heidegger (1977) identifica a esta época 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 su uso efímero, pues otras cosas “novedosas” están listas para ser engullidas vorazmente. Es como si lo que acontece pasa tan

⁵ Ibid., p.p. 16-19.

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

rápidamente que no alcanza a dejar una huella que manifieste su presencia y, así, la *desmemoria* va apoderándose del acontecer y, en consecuencia, no tenemos donde enraizar el sentido de las cosas⁷.

¿Cómo superar esta condición cultural peligrosa? Emprendiendo un proceso de enraizamiento histórico esencial mediante la difusión de una narrativa que muestre el presente como un resultado histórico. La penetración social de esta narrativa podría fomentar un proceso cultural cuyo resultado fuese una *re-constitución histórica* de nosotros que nos permitiera re-conocernos, individual y colectivamente, 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.

2. El proyecto de educación

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 los resultados obtenidos de la investigación realizada, en particular en las dos tesis de doctorado ya mencionadas, hay que decir lo siguiente:

⁷ Desde la ontología sistémico-interpretativa esto equivale a decir que las cosas se presentan desarraigadas del fondo que las posibilita (como la relación figura-fondo de la Gestalt), fondo que no es otra cosa que el sedimento que va dejando la experiencia y a partir del cual le damos sentido a lo que ocurre. Este fondo es llamado *sido-siendo* (véase Fuenmayor 1991).

En cuanto a la primera tarea, la narrativa histórica se enfocó en mostrar el papel que ha jugado la educación en las transformaciones epocales en las que una nueva narrativa histórica de sentido se impone ante el debilitamiento de la anterior, en particular en las épocas de la Grecia Clásica y la Modernidad⁸. La tesis que subyace a esta idea es la del papel protagonista que ha tenido la educación para el pensamiento que, ubicado ante 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.

Sobre la tarea del diseño debemos mencionar que se consideró el uso de cuentos como pilar fundamental de las actividades pedagógicas. Las posibilidades que ofrecen los cuentos por su capacidad integradora de los sucesos que constituyen la historia contada favorecen el cultivo de un modo de *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, con su familia, con ideales de justicia, etcétera.

En el diseño se contemplan dos etapas sucesivas, a saber, el *cultivo del cuento* y el *desarrollo de los contenidos temáticos derivados del cuento*. La primera etapa consiste en una serie de actividades basadas en la lectura y comprensión del cuento, las cuales deben fomentar un aprendizaje del lenguaje y su uso en relación con la historia del cuento, así como un primer acercamiento a los contenidos temáticos que van apareciendo. En forma general, las actividades que se contemplan en esta etapa son las siguientes:

1. Lectura en voz alta hecha por el maestro o por los alumnos.
2. Explicaciones sobre el título del cuento como parte de la comprensión del mismo, sobre significados de palabras o expresiones y situaciones de los personajes.
3. Discusión, durante y al final de la lectura, sobre la enseñanza moral del cuento.

⁸ Véase Villarreal (2007) y Suárez (2005), respectivamente.

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

La segunda etapa consiste en el desarrollo de los temas específicos propios del cuerpo de conocimiento contenido en los programas de educación oficiales vigentes. Estos temas, tal como ya se ha mencionado, son derivados del mismo cuento, de modo tal que las explicaciones temáticas son requeridas para comprender aun más la historia del cuento.

3. Primera versión del diseño para la educación primaria⁹

El resultado de esta primera iteración de la etapa de diseño es un conjunto de manuales en los que se detalla las actividades pedagógicas en el aula. Cada manual está escrito bajo la forma de un guión para indicar con la mayor riqueza posible lo que debe hacerse. Debemos aclarar que se escogió esta forma para los manuales con el ánimo de presentar lo que consideramos es lo mínimo que debe enseñarse. Un docente atento puede enriquecer el desarrollo de las actividades a partir de lo que se indica en los manuales.

⁹ En lo que sigue nos concentraremos en lo que se hizo para esta etapa educativa, pues queremos dar cuenta en este artículo de la experiencia piloto llevada a cabo para 3º y 4º grados. La tesis de Villarreal contiene el diseño desarrollado para primaria, cuyo ejemplar está disponible en la biblioteca del Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa.

En total se produjeron 21 manuales para los grados 1º, 2º, 3º y 5º cuyos títulos son los mismos que los cuentos principales tratados en cada uno¹⁰, como puede verse a continuación:

GRADOS	MANUALES DISEÑADOS
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 manuales para los grados 1º, 2º y 3º se diseñaron de modo que sean leídos únicamente por los docentes, pues se consideró que en estos tres primeros grados apenas se inicia el entrenamiento en la lecto-escritura. En el caso de 5º grado, cada manual puede ser usado por el docente y los alumnos, pues es de esperar que éstos últimos han avanzado en el aprendizaje de la lecto-escritura. Cada uno de los manuales correspondientes a los tres primeros grados se denominan “Manual del maestro” y los que corresponden al 5º grado es

¹⁰ Los 21 manuales son el producto de diseño de la tesis de Villarreal. El diseño pedagógico de los grados 4º y 6º fueron llevados a cabo en las tesis de maestría de Crespo (2005) y Fernández (2004) respectivamente.

llamado “Libro Maestro”. A continuación describiremos brevemente la estructura de cada tipo de manual y daremos algunos ejemplos de su contenido.

3.1. El Manual del Maestro

Cada manual de este tipo está estructurado de esta manera:

a) Una primera sección llamada “Preliminares” en la cual se indica todo aquello que debe prepararse con antelación al trabajo en el aula. Por ejemplo, la disposición de ciertos materiales, adquiridos o elaborados previamente por el docente, como dibujos, útiles para experimentos sencillos, materiales de papelería para repartir entre los alumnos, etcétera. En esta sección también se detallan los procedimientos para la elaboración de algunos materiales. Las consideraciones preliminares se ordenan por temática general y número de actividad coincidiendo con la estructuración del desarrollo de las actividades en el aula. Veamos como ilustración un fragmento del manual subtítulo “La historia de Iasá” (2° grado), cuento indígena peruano que narra el mito de la formación del arcoiris. Esta historia nos permite introducir la enseñanza de lo concerniente a la formación del arcoiris e iniciar observaciones en torno al fenómeno de la luz, lo cual es recogido en objetivos pertenecientes a Educación Estética y Ciencias de la Naturaleza y Tecnología. Cabe mencionar que tomar un mito indígena como punto de partida e introducir una visión elemental basada en la ciencia sobre este fenómeno permite comenzar a mostrar la variedad cultural que ha ido forjando a la cultura contemporánea.

Ciencias de la Naturaleza y Tecnología

Actividad 3

Necesita un recipiente de plástico poco profundo, un espejo pequeño (unos 15 x 15 cm), una cartulina blanca de un tamaño mediano (de unos 30 x 30 cm) y una linterna.

Esta es la experiencia que usted realizará:

Llene el recipiente con agua hasta casi llenarlo.

Introduzca el espejo y colóquelo formando un ángulo recostado a uno de los lados del recipiente con agua.

Enfoque el espejo de manera tal que al recibir la luz de la linterna refleje un arcoiris en la cartulina que estará colocada al frente del recipiente.

...

b) Una sección subsiguiente que corresponde al “Cultivo del Cuento”, a la cual hemos llamado “Lectura y Comprensión”. En esta sección se detallan todas las actividades, a cargo del docente, relacionadas con la lectura y comprensión del cuento que sirve de tema central, destacándose la moraleja una vez finalizada la lectura. El texto del cuento es presentado encerrado en un recuadro para diferenciarlo y se utilizan símbolos para indicarle al docente que ejecute una determinada acción en el momento o, por ejemplo, se tome un tiempo para esperar una respuesta por parte de los alumnos. El manual brinda una respuesta a las preguntas que se le formulan a los alumnos, la cual debe ser expresada, o servir como guía, para la respuesta que de el maestro o maestra.

Hay que destacar que el maestro o maestra realizan la primera lectura, contemplándose la ejercitación por parte de los alumnos en una segunda lectura llevada a cabo por cada uno de éstos. En el manual se ofrece una división del cuento en fragmentos para la asignación de los turnos de lectura en los alumnos.

Ilustremos lo anterior con fragmentos tomados del Manual de tercer grado, basado en un cuento de Onelio Jorge Cardoso llamado “La Serpenta”, al cual subtitulamos “La Serpiente”:

*-Bueno, porque tú piensas en cosas mucho más elevadas que los árboles. Después de todo, son tontería que sólo se me ocurren a mí.
-No, si supieras que no es mala la idea. Mañana mismo me subo al árbol y me voy a esconder entre las hojas.
-Cierto -dijo la jicotea- sube, que con probar no se pierde nada.
Y, al otro día, mucho antes que la serpiente se levantara, salió de madrugada la jicotea y fue a casa de los pájaros. Allí les dijo:
-Rápido, necesito doscientos carpinteros -dijo la jicotea.
-Doscientos carpinteros. ¿Y se puede saber para qué? -dijo un sinsonte de cola nerviosa.*

Un sinsonte es un pájaro. Cuando la jicotea dice que necesita doscientos carpinteros ¿qué quiere decir? ¿Querrá decir que necesita doscientos hombres que son  carpinteros?

La jicotea se está refiriendo a los pájaros carpinteros. Estos pájaros son llamados así porque picotean la madera para romperla y hacer sus nidos o para buscar insectos para alimentarse.

...

c) La tercera sección del manual es la que corresponde al desarrollo de los contenidos temáticos. En ella se despliegan los temas particulares que pudieran surgir de la historia del cuento, encauzándolos dentro de los requerimientos del programa oficial vigente.

d) Una última sección llamada “Anexos” en las que se incluye material impreso como los resúmenes que deben ser copiados para contrastar con los producidos, láminas, dibujos, mapas, un glosario de palabras, ilustraciones, etcétera.

3.2. El Libro Maestro

Como ya se dijo, este tipo manual fue diseñado para que los alumnos lo utilicen directamente. La estructuración de cada manual se orchestra en torno a los dos aspectos

concernientes a la Lectura y Comprensión y el Desarrollo de los Contenidos Temáticos (también incluye un Anexo en el que se dispone del material impreso para el desarrollo de las actividades en el aula). El texto siguiente es un fragmento del Libro Maestro “El Príncipe Feliz” (5º grado).

Vamos a leer un cuento que se llama El Príncipe Feliz. ¿Sobre qué podría tratar este cuento? ¿Por qué sería feliz un príncipe? ¿Porque tiene riquezas y poder? ¿Porque no tiene preocupaciones? ¿Porque goza de buena salud?

....

Una noche voló una golondrinita hacia la ciudad. Seis antes habían partido sus amigas para Egipto; pero ella se quedó atrás. La golondrina estaba enamorada del más hermoso

...

La golondrina del cuento iba para Egipto. Egipto es un país que pertenece a un continente llamado África ...

.....

4. La crítica al diseño pedagógico

En el año 2006 se hizo la revisión crítica al material pedagógico producido en el marco de las tesis doctorales de Villarreal y Suárez. Dicha revisión obedeció a la necesidad de sacar a flote las trazas de la condición epocal que habita en cada uno de nosotros: si aceptamos como válida nuestra tesis acerca del empobrecimiento de sentido como el rasgo distintivo de la posmodernidad, entonces en cada uno de nosotros, los *hijos* de esta época, aparecerá con mayor o menor ostentación ese rasgo. Así, pues, la propuesta de un nuevo sistema educativo que pretenda superar esta condición histórica debe ser sometida a una crítica continua para minimizar, en la medida de lo posible, la perpetuación del sinsentido que domina en el presente.

Con este propósito se llevó a cabo un seminario conformado por 7 personas bajo la dirección del profesor Fuenmayor y en el que contamos con la valiosa participación de la profesora Myriam Anzola de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. En el caso de primaria, podemos mencionar las siguientes observaciones¹¹:

a) Respecto a la etapa de Lectura y Comprensión se expuso: i) la necesidad de incluir un mayor número de actividades dentro de lo que constituye esta etapa; ii) insatisfacción con los resúmenes presentados en el diseño con el propósito de que sirvieran de ejemplo para que los alumnos contrastaran con el suyo por su extensión y sus debilidades en cuanto a la redacción.

En este caso 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.

b) Respecto a la enseñanza de los contenidos temáticos 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 imágenes con exceso de información, especialmente los mapas; iii) la falta de ejercicios para consolidar los conocimientos; y, iv) poca insistencia en hacer ejercicios de las operaciones aritméticas, aprovechando datos que fueron apareciendo en los cuentos o en las explicaciones.

Lo aprendido en esta discusión incentivó la realización de una experiencia “en vivo” para observar en ella los alcances y limitaciones de nuestro diseño.

II. La experiencia educativa *Paideia*

Como se dijo al comienzo de este artículo, esta experiencia educativa arrancó con el 7º grado en Septiembre de 2007 en la casona del Parque La Isla en la ciudad de Mérida. En Enero de 2008 comenzó el ensayo con el nivel de primaria. El profesor Ramsés Fuenmayor, quien tiene bajo su dirección la línea de investigación del proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa, es el coordinador de ambas experiencias.

¹¹ En la tesis de Villarreal se muestra con más detalle los resultados de esta crítica.

Así pues, arrancó *Paideia* con 7º grado y luego con educación primaria. En 7º grado, fueron aceptados cuatro estudiantes y, en primaria, dos alumnas y un alumno, ubicados en los grados 3º y 5º respectivamente, en virtud de lo cual usamos una parte del material pedagógico diseñado para estos grados. En el caso de 7º se utilizó el material diseñado por Suárez.

Como resultado de la dinámica de contar con alumnos provenientes de una formación dada por la escuelas establecidas (públicas y privadas), esta experiencia fue aportando mucho más que su utilidad para poner a prueba el diseño y mejorarlo, pues nos permitió observar directamente las numerosas fallas de dicha formación. En una sección posterior comentaremos brevemente al respecto. Por ahora describiremos la organización de las actividades de primaria en *Paideia* para el curso inicial enmarcado en el año escolar 2007-2008, el siguiente curso del año escolar 2008-2009 y el curso actual que arrancó en Septiembre de 2009.

Año escolar 2007-2008: La tarea de enseñanza se dividió entre tres profesores: Magaly de Dávila (Msc. en Sistemología Interpretativa y colaboradora del proyecto de educación), Francisco Díaz (Lic. en Letras y becario del Centro Nacional de Desarrollo e Investigación en Tecnologías Libre para el proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa) y quien escribe este artículo.

La profesora Dávila tenía a su cargo la enseñanza de matemática los días lunes, martes y jueves de 8 a 10 de la mañana, pues se consideró que debíamos reforzar su enseñanza debido a las limitaciones que presentaba el material diseñado en esta área considerada como fundamental para nuestro proyecto por ser la base de la formación de un pensamiento estructurado y riguroso. El profesor Díaz enseñaba los días miércoles y viernes de 8 a 10 y la profesora Villarreal, todos los días desde las 10 de la mañana hasta la 1 de la tarde. En este horario se utilizaba el material pedagógico diseñado.

Hay que mencionar que en el material pedagógico diseñado no se abordaron los contenidos temáticos que constituyen el programa de Educación Artística, considerando que lo estipulado en el programa oficial requiere de especialistas. Por esta razón, desde el año escolar 2007-2008, los alumnos, tanto del grupo más avanzado como el grupo de primaria, han recibido clases dirigidas exclusivamente a la formación artística (tres horas

semanales), en particular lo referente a las artes plásticas, a cargo de la Arquitecto Cecilia de Fuenmayor. Estas clases, conocidas en la jerga de nuestra escuela como “las clases de arte”, se dictaban una vez a la semana de 10 a 1 de la tarde.

Año escolar 2008-2009: Para este curso se admitieron 3 nuevas alumnas provenientes de los grados 3º y 4º sumadas a la alumna que permaneció del curso anterior, pues los otros dos alumnos se fueron a vivir a otra ciudad. Así, se consideró que había dos niveles educativos: uno, ubicado en 4º grado y, el otro, en 5º grado.

En cuanto a las actividades escolares, éstas se organizaron en torno a clases de matemática todos los días de 8 a 10 de la mañana a cargo de la profesora Dávila. Los días miércoles, se repartieron los dos grupos entre el profesor Fuenmayor y el profesor Jorge Dávila, miembro del Centro de Investigaciones en Sistemología Intepretativa, quien generosamente nos brindó su aporte al proyecto Paideia. Cada semana los grupos se intercambiaban para recibir estas clases.

De 10 a 1 de la tarde se continuó con la puesta en práctica del diseño y la realización de lecturas adicionales a cargo de la profesora Villarreal se mantuvieron las 3 horas de clases de arte una vez a la semana.

En este año contamos con la valiosísima colaboración de la profesora Olga Porras de la Escuela de Matemáticas de la Facultad de Ciencias (ULA), quien ha cultivado con virtuosismo la música y el canto. La profesora Porras dictó clases de canto y danza a las alumnas de primaria y secundaria, logrando dos admirables ejecuciones por parte de las alumnas en los actos escolares organizados a propósito de la navidad y el fin de año escolar. Esta clase era una vez a la semana durante una hora.

Año escolar 2009-2010: La estructuración de las actividades es igual al año anterior con la novedad de que hemos aceptado dos niñas más ubicadas ambas en 6º grado (el número total de alumnas en primaria ahora es 6) y que el horario es de 8 a 12 del mediodía. Vale la pena destacar que tenemos en la clase de primaria tres niveles educativos desde 4º hasta 6º grado, lo cual, en relación con la aplicación del diseño esta diferencia no acarrea mayores dificultades, pues el mismo se centra en la lectura y comprensión de materiales literarios dirigidos a estas edades.

Sin embargo, esta diferencia de niveles complica un poco la enseñanza de las matemáticas, pues aquí es necesario considerar las posibilidades que presenta cada alumna en su desarrollo lógico-matemático. Debido a esto, hemos distribuido las clases bajo la identificación de dos grupos: el primero, con las niñas de 4° y 5° grado; el segundo, con las niñas de 6° grado. Los días lunes de 8 a 10, el profesor Ramsés Fuenmayor y una de las alumnas de 9° grado se encargan de un grupo, intercambiándose cada semana¹². El día martes, el profesor David Fuenmayor y la profesora Villarreal hacen la misma tarea, intercambiando el grupo cada semana. Por razones personales, no contamos este año con la valiosa colaboración de la profesora Dávila.

Las clases de arte continúan y las clases de canto con la profesora Porras se establecieron cada quince días.

Finalmente, debemos mencionar que contamos con la colaboración de escuelas que avalan formalmente la enseñanza de las niñas, pues han aceptado que ellas se inscriban en dichas escuelas y asistan a las clases de *Paideia*. Trimestralmente se les envía un boletín en el que exponemos las actividades y los avances alcanzados por cada una de las alumnas¹³.

5. Comentarios generales sobre los alcances de la experiencia educativa Paideia y los objetivos del proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa

En esta sección queremos comentar, a grandes trazos, algunos de los aspectos más relevantes que nos ha brindado esta experiencia:

1. Debido al pequeño número de estudiantes que han conformado los tres años escolares, ha surgido una dinámica en la interacción entre los maestros y los alumnos que ha contribuido de manera significativa a la comprensión de las dificultades que se van gestando en los alumnos como resultado, entre otras cosas, de fallas en la enseñanza común. Nos referimos, especialmente, a las habilidades de la lectura comprensiva y la adquisición de los conceptos matemáticos.

¹² La profesora Villarreal se encarga el lunes de 8 a 10 de la mañana de leer con los otros dos alumnos de 9° grado un material literario para atender las deficiencias de lectura y comprensión que ambos presentan.

¹³ Estas escuelas son: Unidad Educativa Bolivariana “Monseñor Doctor Santiago Hernández Milanés”, Unidad Educativa Bolivariana “La Mucuy” y la Unidad Educativa “Teresa de La Parra”.

En cuanto a la enseñanza de la matemática, creemos que la misma debe construirse desde la experiencia concreta fomentada por el manejo directo de materiales que permitan recrear situaciones que puedan estructurarse en términos matemáticos (como realizar mediciones de objetos con una cinta métrica) y por el aprovechamiento de experiencias cotidianas que involucren al alumno (como la repartición de una torta de cumpleaños para enseñar los números fraccionarios). A partir de aquí, puede desarrollarse un proceso que permita adquirir los conceptos matemáticos elementales vinculados con la aritmética (en el caso de primaria).

Ahora bien, en relación con estos principios de la enseñanza, hemos encontrado serias deficiencias en la formación que han recibido los alumnos, las cuales han sido abordadas con estrategias concebidas para cada caso particular y que nos han permitido obtener muy buenos resultados.

2. En cuanto a las actividades que giran en torno a la lectura, se han fomentado actividades en las que los alumnos producen diversos textos, como por ejemplo, pequeñas obras de teatro inspiradas en las lecturas que realizan. Así, las alumnas produjeron una obra basada en el cuento “Manzanita” de Julio Garmendia, la cual representaron en el acto de navidad del año escolar 2008-2009. También se les anima para que escriban pequeños cuentos .

Hay otras actividades de lectura como la de leer cuentos en la casa y producir resúmenes y la lectura en voz alta llevada a cabo exclusivamente por el profesor para que los alumnos simplemente escuchen. Además, se ha fomentado vivamente el intercambio de cuentos entre todos los miembros de *Paideia* (profesores y alumnos), lo cual ha hecho que los alumnos hayan adquirido o aumentado su amor por la lectura.

Todas estas actividades centradas en la lectura constituyen parte de lo que podríamos llamar *cultivo del lenguaje*, y su importancia estriba en que es un entrenamiento que les ofrece a los alumnos mayores posibilidades de vinculación vivencial con el lenguaje y, con ello, puede abonarse la constitución de una visión del mundo en la que la realidad se presente con mayor riqueza. Además, esta “cultura basada en la lectura” que se ha ido constituyendo en *Paideia* ha enriquecido el material literario del diseño pedagógico.

3. En cuanto a las clases de arte debemos mencionar que el aporte que la profesora Fuenmayor ha hecho en esta área ha trascendido con creces lo que se estipula en los programas educativos, pues efectúa una selección muy valiosa sobre lo que debe ser enseñado y manifiesta excelentes habilidades didácticas para conducir a las alumnas por un camino de exploración de sus posibilidades expresivas para producir objetos artísticos. Los resultados obtenidos, los cuales han sido expuestos en los actos de fin de año escolar, dan cuenta del esmero y de la buena orientación de estas clases. Respecto a nuestro modelo educativo, debemos destacar, además, el cuidado puesto por la profesora Fuenmayor para que lo que aprendan los alumnos esté acompañado de explicaciones generales que le dan sentido a las cosas que deben realizar. Por ejemplo, en la realización de diseños aztecas que adornaban los objetos cotidianos de este pueblo, se les dio una explicación sobre su historia y esplendor cultural antes de emprender las tareas específicas que debían llevar a cabo.

En cuanto a las clases de la profesora Porras, las alumnas han sido llevadas por esta generosa mano para transitar un camino de aprecio y valoración de productos excelsos de la cultura. En el acto de navidad del 2008 las alumnas interpretaron un repertorio de aguinaldos hispanoamericanos y en el acto de fin de año del 2009 interpretaron tres canciones venezolanas y una danza en la que se armonizaba el baile clásico y la ronda infantil.

Ambos tipos de enseñanza fomentan no sólo el acercamiento a ciertos saberes de las artes contemplados en el programa oficial, sino que también favorecen la concentración, la armonía, la coordinación corporal individual y colectiva, además de enriquecer las experiencias formadoras espirituales.

4. Es importante que destaquemos el papel de los recreos. Como parte de nuestra enseñanza hemos establecido desde el comienzo la existencia de cuatro recreos de quince minutos de duración cada uno: el primero a las 9:00, el segundo a las 10:00, el tercero a las 11:00 y el cuarto a las 12:00 en los cuales participan todos los alumnos. Los dos primeros recreos se destinan a actividades lúdicas altamente educativas y de formación física. Ambos han sido dirigidos por el profesor Fuenmayor y la profesora Dávila.

En el primer recreo, llevado a cabo siempre en el patio de La Casona, se realizan , por ejemplo, unos juegos de relevo en los que compiten dos equipos. Estos juegos involucran la realización de cálculos matemáticos sencillos a partir de cuyos resultados se determinan ciertas acciones como correr hasta llegar a una meta específica. Tales juegos exigen destrezas en las operaciones matemáticas, concentración y velocidad.

En el segundo recreo, efectuado en el parque infantil anexo a La Casona, los alumnos también hacen carreras de relevo pero sin cálculos matemáticos y utilizan los elementos físicos que brinda el parque para hacer movimientos corporales como trepar, saltar, escalar, etcétera.

El resultado obtenido ha sido sorprendente en cuanto a la mejoría de las condiciones físicas, sin mencionar el ejercicio de las habilidades intelectuales que ameritan los juegos ya mencionados.

En los dos últimos recreos, los alumnos deciden lo que van a jugar bajo la coordinación de una alumna del grupo avanzado y las posibilidades más frecuentes son el juego del escondite y la “lleva”. Vale destacar que, especialmente en este último tipo de juegos, se ha logrado la aceptación de la existencia de reglas y su respeto, así como la penalización correspondiente cuando no se cumplen con ellas (como por ejemplo, correr dos vueltas alrededor del patio de La Casona). También han aprendido que las reglas pueden cambiarse, discutiéndolas y llegando a acuerdos, siempre y cuando vayan en beneficio de la actividad del grupo.

Creemos que, además de fomentar la convivencia armoniosa entre los alumnos, estos juegos siembran la semilla de una convivencia social basada en el respeto.

Bibliografía

1. Fuenmayor A., Ramsés (1991). The Self-Referential Structure of an Everyday:- Living Situation: A Phenomenological Ontology for Interpretive Sistemology. *Systems Practice*, Vol. 4, No. 5, pp. 449-471. Reino Unido.
2. Fuenmayor A., Ramsés (1994). El Olvido del Sentido Holístico en la Época Post-Moderna. *Sistemas*, No. 1, pp. 1-22. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

3. Fuenmayor A., Ramsés (2001). Educación y la reconstitución de un lenguaje madre. *Logoi*, No. 4. Universidad del Zulia, Venezuela.
4. Heidegger, Martin (1977). The Question Concerning Technology. En *The Question Concerning Technology and Other Essays*, Harper & Row, Publishers. Traducción de William Lovitt.
5. Cabrera, José (2005). La educación venezolana del presente: entre el afán moderno de sistema y el pensamiento sistémico-interpretativo. Tesis de Maestría. Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa, Universidad de Los Andes. Venezuela.
6. Crespo, Miguel (2005). Primer paso hacia la búsqueda de una historia-ontológica de la educación en América Latina y diseño sistémico-interpretativo de actividades pedagógicas para Cuarto Grado de Primaria. Tesis de Maestría. Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa, Universidad de Los Andes. Venezuela.
7. Fernández, Ivonne (2004). Diseño sistémico-interpretativo de un sistema de actividades pedagógicas para el sexto grado de educación básica. Tesis de Maestría. Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa, Universidad de Los Andes. Venezuela.
8. Suárez, Roldan (2005). Esbozo de una historia ontológica de la educación moderna y muestra del diseño de actividades pedagógicas para 7º y 8º de educación básica (Un aporte al proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa). Tesis de Doctorado. Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa, Universidad de Los Andes. Venezuela.
9. Villarreal, Miriam (2007). Inicio en la Grecia Clásica 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). Tesis de Doctorado. Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa, Universidad de Los Andes. Venezuela.