

Esbozo de un modelo sistémico de escuela para el cultivo del sentido holístico¹

Martha L. Orellana*, José D. Cabrera*, Diego E. Mantilla*

Fecha de Recibido: 12/12/2011

Fecha de Aprobación: 8/04/2012

Resumen

Este artículo pretende esbozar, en una versión preliminar, un modelo de escuela para el cultivo del sentido holístico. Este modelo, de carácter organizacional, pretende mostrar una educación que apunte a debilitar la concepción antisistémica y empobrecedora del sentido que domina en el presente de la cultura occidental.

El modelo esbozado consideró elementos tanto de la *teoría sistémico-interpretativa de organizaciones*, como del marco teórico de Alasdair MacIntyre sobre las *prácticas*. Las ideas educativas que se concretaron en el modelo, se derivaron de un estudio previo de dos teorías educativas contemporáneas que fue realizado siguiendo los lineamientos metódicos de la Sistemología Interpretativa. En el estudio previo mencionado se elaboraron *contextos interpretativos* (modelos sistémicos) a partir de los cuales se obtuvieron interpretaciones del sentido sistémico/antisistémico de las teorías de Jean Piaget y Jerome Bruner. Del contraste y comprensión sistémica de estas teorías, surgieron elementos de una educación holista que sirvieron de marco al modelo de escuela esbozado.

Este artículo presenta: un resumen de la comprensión sistémica de las ideas educativas de Piaget y Bruner consideradas en el modelo de escuela; los elementos de la teoría sistémico-interpretativa de organizaciones y de las prácticas macintyreanas que se consideraron para esbozar el modelo; la descripción de los componentes del modelo organizacional propuesto; y los supuestos de diseño.

Palabras claves: *modelo educacional, sistémica, crisis cultural, teoría de la educación, sistemología interpretativa, pensamiento sistémico.*

Abstract

This article intends to outline, in a preliminary version, a school model for cultivating holistic sense. This is an organizational model that is intended to show how education can be aimed to weaken the antisystemic conception that dominates in the present of Western culture. This conception impoverishes the sense of everyday life.

The model outlined is based on *systemic-interpretive theory of organizations* and in the theoretical framework of Alasdair MacIntyre on *practices*. Educational ideas materialized in the model, were derived from a previous study of two contemporary educational theories which was conducted following the guidelines of Interpretive Systemology. In the previous study mentioned, interpretive contexts (systemic models) were developed from which were obtained systemic/antisystemic interpretations of Jean Piaget and Jerome Bruner theories. From the contrast and systemic understanding of these theories, emerged elements of holistic education that served as the framework of school model.

This paper presents: a summary of the systemic understanding of the educational ideas of Piaget and Bruner considered in the model of school, the elements of systemic-interpretive theory of organizations and the MacIntyrean practices that were considered in the outline of the model, a description of the components of the organizational model, and design assumptions.

¹ Este documento fue realizado en el marco del proyecto titulado *Tras una educación para el cultivo del sentido holístico: estudio sistémico-interpretativo de algunas teorías educativas contemporáneas y esbozo de un modelo de escuela* [1] realizado por el Grupo de investigación en Pensamiento Sistémico de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto más amplio denominado *Proyecto de Educación de Sistemología Interpretativa*, liderado por el Centro de investigaciones en Sistemología Interpretativa de la Universidad de los Andes (ULA) de Venezuela.

* Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), Colombia, Grupo de investigación en Pensamiento Sistémico. {morellana, jcabrerc, dmantilq}@unab.edu.co.

Se concede autorización para copiar gratuitamente parte o todo el material publicado en la *Revista Colombiana de Computación* siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales, y que se especifique que la copia se realiza con el consentimiento de la *Revista Colombiana de Computación*.

1. Introducción

Este artículo resulta de un trabajo de investigación [1] que parte de la convicción de que en la raíz de la problemática social, política, económica, cultural y educativa de nuestras sociedades latinoamericanas y occidentales se encuentra el dominio de una concepción antisistémica (reduccionista-dualista) del acontecer individual y colectivo². La convicción anterior está apoyada por décadas de investigación de la disciplina de la Sistemología Interpretativa, entre cuyos proyectos se encuentra el *Proyecto de Educación*³.

La concepción sistémica mencionada se evidencia cotidianamente en las relaciones sociales empobrecedoras de lo humano, en las que se reduce y cierra el sentido del otro al de un mero instrumento o recurso, como lo son los dispositivos tecnológicos, al servicio de intereses individualistas o egoístas.⁴ En la cotidianidad social contemporánea se dan injusticias que, sin embargo, no se nos plantean como problemas, ni motorizan por lo general alguna clase de reflexión, salvo para evadirlas.⁵ La vida diaria en nuestras instituciones, incluidas las educativas, se caracteriza por la incoherencia entre el comportamiento real y el que se espera de acuerdo con lo plasmado en los documentos que establecen los propósitos formales y las regulaciones institucionales, fenómeno al que se le ha denominado *esquizofrenia organizacional*⁶; tales sinsentidos institucionales por lo general no ameritan una reflexión, ni mueven a la acción institucional. También domina en nuestras sociedades una discusión denominada “política” cuyo sentido desdibujado tiende a limitarse a la negociación en la que priman los intereses particulares de quienes pueden participar en estas. Tales negociaciones distan de la discusión política trascendente y generalizada sobre el bien público que rebase los intereses egoístas de los pocos participantes y que se proyecte a las nuevas generaciones, incluso, generaciones que los individuos contemporáneos no verán durante sus vidas.⁷ En la contemporaneidad no se tiende a poner los recursos económicos al servicio de los bienes humanos trascendentes. Por el contrario, los sistemas económicos o mercados contemporáneos, lejos de servir de instrumentos de la trascendencia humana, asumen a los seres humanos como simples “recursos” humanos, tienden a forzar a la mayoría a la

2 Véanse explicaciones detalladas sobre esta problemática general y su vínculo con manifestaciones socio-culturales más específicas en: Fuenmayor y López Garay [9]; Fuenmayor [2]; Suárez Litvin [3]; Cabrera Cruz [4]; Cabrera Cruz y Crespo Alvarado [12]; y Villarreal Andrade [13].

3 El Proyecto de Educación de la Sistemología Interpretativa fue formulado por Ramsés Fuenmayor [2]

4 En Cabrera Cruz [4] y en Cabrera Cruz y Crespo Alvarado [12], se puede encontrar descripciones típico-ideales más detalladas de modos postmodernos de relación social que favorecen una mejor distinción de las relaciones sociales contemporáneas. Estas reflexiones sobre el dominio de sentidos instrumentales de la ocurrencia, se inspiraron en Martin Heidegger [14].

5 En Sotaquirá Gutiérrez [15] se hace una reflexión sistémica sobre el problema de la injusticia en Latinoamérica.

6 En Fuenmayor y López Garay [9] y en Fuenmayor [7], se explica el fenómeno de la esquizofrenia organizacional.

7 En Suárez Litvin [3] puede encontrarse una discusión detallada sobre la pobreza de lo político en la contemporaneidad, como un síntoma de la pobreza de sentido en Occidente. En Cabrera Cruz [4] y en Cabrera Cruz y Crespo Alvarado [12] se puede encontrar descripciones típico-ideales de modos postmodernos de actividad política.

mera supervivencia.⁸ También ocurre contemporáneamente que el rico legado cultural de nuestros ancestros que se encarna en alguna medida en nosotros y en nuestro contexto, tiende a desaparecer en la medida en que no logra encontrar alguna clase de sentido instrumental, utilitario y circunstancial en el mercado global.

La educación ha jugado un papel importante en la llegada, sostenimiento y desaparición de concepciones del acontecer dominantes en la historia occidental [2, 3, 4]. Así, la práctica educativa y la reflexión teórica sobre esta estarían jugando algún papel respecto de la concepción antisistémica (con las manifestaciones mencionadas) y también podrían estar jugándolo respecto de la concepción holista (sistémica o histórico-ontológica⁹).

El trabajo de investigación que enmarca este artículo [1] realizó un conjunto de actividades orientadas por los lineamientos metódicos de la Sistemología Interpretativa [5], a saber: estudió y resumió algunas teorías educativas contemporáneas; las agrupó respecto de la historia-ontológica, es decir, según su papel en el devenir de concepciones del acontecer dominantes en la historia de Occidente; seleccionó dos posturas teóricas educativas contemporáneas, representativas de los grupos establecidos en términos de la profundidad de su trabajo teórico, su influencia y contemporaneidad, a saber, las teorías de Jean Piaget y Jerome Bruner; interpretó las dos teorías educativas seleccionadas, desde dos *contextos interpretativos*¹⁰ o modelos sistémicos contrastantes (uno moderno y otro posmoderno); con cada uno de estos modelos o contextos, interpretó (o explicó el sentido de) las dos teorías seleccionadas respecto del sostenimiento de la concepción sistémica dominante y de sus manifestaciones cotidianas en nuestras sociedades latinoamericanas y occidentales, como en el favorecimiento de una concepción holista del acontecer individual y social; y esbozó un contexto interpretativo holista que permitiera la comprensión histórico-ontológica de las dos teorías.

Sobre la base del trabajo interpretativo mencionado, el presente artículo pretende esbozar, en una versión preliminar, un modelo de escuela afín con la Sistemología Interpretativa, orientado al cultivo del sentido holístico. Este modelo, de carácter organizacional, tiene la intención de mostrar una educación que apunte a debilitar la concepción sistémica y empobrecedora del sentido que domina en el presente de la cultura occidental.

Este artículo presenta: un resumen de la comprensión sistémica de las ideas educativas de Piaget y Bruner consideradas en el modelo de escuela; los elementos de la *teoría sistémico-interpretativa de organizaciones y del marco de Alasdair MacIntyre sobre las prácticas* que se tuvieron

8 En Crespo Alvarado [16] puede encontrarse una reflexión sistémica sobre la pobre consideración de lo humano que conlleva la concepción económica dominante.

9 Sobre la noción de *historia ontológica* y su sentido dentro del *Proyecto de Educación* de Sistemología Interpretativa, véase los capítulos introductorios de Cabrera Cruz [4] y Suárez Litvin [3].

10 "Un contexto interpretativo es un modelo conceptual o pequeña teoría que le brinda una interpretación específica a un cierto fenómeno" [7, p. 59].

en cuenta para esbozar el modelo; la descripción de los componentes del modelo organizacional propuesto, a saber, sus objetivos general y específicos, así como las actividades para lograrlos; los supuestos de diseño; y, finalmente, las conclusiones y recomendaciones

2. Comprensión histórico-ontológica de las teorías educativas de Jean Piaget y Jerome Bruner

La reflexión sobre el sentido histórico-ontológico de las posturas de Jean Piaget y Jerome Bruner, muestra que los autores enfrentan a su manera la problemática contemporánea del sentido descrita anteriormente

2.1. Jean Piaget y el sentido

En Cabrera Cruz *et al.* [1] se plantea que, para Piaget, la realidad presenta fijeza, que se pueden expresar en reglas y que, en su conjunto, conforman una gran estructura. A su vez, a lo largo de la vida del individuo se va construyendo, en su interior o mente, una estructura que parcialmente refleja la de la realidad; esta construcción es denominada *proceso de desarrollo psicológico*. Esta última estructura se levanta, unas veces interiorizando reglas de la realidad y, otras veces y cuando es posible, cuestionándolas, como ocurre en el caso de la realidad social. Para que se dé la apropiación de saberes o, en términos piagetianos, la interiorización de las reglas de la realidad, estos saberes tienen que encajar en el proceso individual; de lo contrario, no se interiorizan verdaderamente o se interiorizan de un modo superficial. La estructura individual tiene niveles jerárquicos que dependen del grado de abstracción de las reglas incorporadas y que determinan el pensamiento y comportamiento del individuo en un momento dado. Los niveles que tiene la estructura interior en un momento particular, se corresponden con etapas del desarrollo psicológico. Si un saber específico es de un nivel que no se corresponde con la etapa en la que se encuentra el individuo, no podrá ser interiorizado o apropiado y tener sentido para ese individuo, a menos que pase por las etapas previas.

2.2. Jerome Bruner y el sentido

De acuerdo con *ibíd.* [1], para Jerome Bruner [6], el mundo global contemporáneo trae consigo cambios rápidos y variedad cultural, que hacen posible que individuos y colectivos, en lucha por la supervivencia, se enfrenten a sinsentidos que afectan y empobrecen notablemente sus vidas y que, además, deterioran su piso cultural. A la educación le corresponde la creación de condiciones para que el individuo pueda

lidar con el cambio veloz y la variedad cultural y los sitúe respecto de su contexto cultural particular. Vale la pena brindar más detalles al respecto.

El cambio rápido en el mundo global contemporáneo, del que habla Bruner [6] se vincula con el problema del sentido. Independientemente de la cultura a la que pertenezcan, los individuos y colectivos se ven enfrentados, cada vez más a menudo, a sinsentidos de carácter más o menos radical. Algunos individuos y colectivos se ven con frecuencia “chantajeados” por las nuevas circunstancias, de modo que se ven forzados a la mera supervivencia, aunque estas nuevas condiciones resulten chocantes con premisas culturales profundas. A este tipo de situaciones de sinsentido radical se ven enfrentados con mayor frecuencia individuos y colectivos que se encuentren ubicados en un piso cultural diferente de aquel que motoriza principalmente el cambio rápido global contemporáneo. Vale la pena explicar mejor esto.

En el mundo global contemporáneo hay una gran variedad cultural en relación que es fuente de los cambios. Sin embargo, esta variedad no es equitativa, pues, la cultura occidental tiene su foco principal generador y de control en América del Norte y Europa. Cuando los individuos o colectivos se encuentran ubicados en este piso cultural dominante, se ven menos expuestos a las situaciones de cambio o sinsentido radical aludidos. Entre más lejos se esté de este piso cultural, más radicales serán estos sinsentidos; y la supervivencia implicará ineludiblemente el deterioro del piso cultural local.

La educación puede brindar oportunidades de afrontar la situación anterior, en tanto se oriente al mejoramiento de condiciones para el sentido en las nuevas generaciones, a saber, la restitución del afán de sentido, en especial del sentido holístico, y el cultivo de las capacidades para hacer sentido. Cuando se da afán y capacidad en gran medida para hacer sentido, se posibilita: apropiarse de los cambios del mundo global contemporáneo; una mejor disposición y capacidad para situar estos cambios respecto del contexto cultural particular, occidental u occidentalizado, al que se pertenece; y la preservación de los tesoros culturales de la variante de cultura occidental a la que se pertenece y el enriquecimiento de esta con lo que otras culturas han generado.

2.3. A modo de síntesis: apropiación histórico-ontológica de Piaget y Bruner

Nótese, en lo anterior, facetas del problema del sentido que se dan en cada autor aludido. Cada uno insiste en que la educación afronte, de alguna manera, tales problemáticas referidas al sentido, como ellos las entienden. Por esta vía, estos autores podrían ser apropiados por el

Proyecto de Educación [2, 3, 4] de la Sistemología Interpretativa.

Así, apropiándose de Piaget y de Bruner, una propuesta educativa sistémica debe considerar que: el individuo hace sentido de su mundo natural y social, dependiendo de lo que se ha podido construir previamente; lo construido, depende de su continuo hacer sentido del mundo (identificación, comprensión y cuestionamiento de lo que lo rige); la educación debe encajar en el proceso de construcción mencionada (para que algo tenga sentido, debe haber algo previo que lo permita; la educación no puede abstraerse de lo anterior); se debe reflexionar sobre el proceso o modo de hacer sentido, pues, de esa manera se clarifica cómo puede ser favorecido por la educación (en sentido amplio); la educación debe posibilitar la asimilación de los diferentes tipos de cambio, desde las novedades exógenas que deben ser aprendidas y resuelven problemas del contexto inmediato, hasta aquellas que no tienen sentido en dicho contexto y que, si se aceptan, conllevan la negación y destrucción de la cultura local.

3. Elementos teórico-metodológicos que orientaron el modelado organizacional de la escuela para el cultivo del sentido holístico

El proceso de modelado organizacional de una escuela para el cultivo del sentido holístico se orientó conceptual y metodológicamente: por la teoría *sistémico-interpretativa de organizaciones* de Ramsés Fuenmayor [7]; y por las ideas sobre *prácticas* de Alasdair MacIntyre [8].

3.1. Elementos de la teoría sistémico-interpretativa de organizaciones usados en el modelado de la escuela holista

Como se dijo, el proceso de modelado de una escuela para el cultivo del sentido holístico se orientó, entre otras, por la teoría sistémico-interpretativa de organizaciones de Fuenmayor [7]. Esta teoría surgió en una primera etapa de la disciplina de la Sistemología Interpretativa [9, 10].

La teoría organizacional de Fuenmayor [7] brinda una definición básica o general de organización humana que sirvió de punto de partida a la tarea de esbozar un modelo de escuela holista, a saber, “una organización es un sistema de actividades humanas diseñadas bajo un cierto orden (‘organización’) para cumplir un fin” [7, p. 16]. La escuela se entenderá como una organización humana según la definición anterior; así, se formularán los objetivos de la organización escolar y el conjunto de actividades que realizará para alcanzarlos. Se verá ahora otro referente teórico que sirvió de base al modelado organizacional.

3.2. Ideas sobre prácticas macintyreanas en el modelo de escuela holista

La definición básica de organización anterior y otros elementos de la teoría sistémico-interpretativa de organizaciones, por su carácter general, se pueden usar como base para describir una variedad de tipos-ideales de organización con sentidos radicalmente diferentes.¹¹ La noción de *práctica* de Alasdair MacIntyre [8] ha servido de punto de partida para proponer organizaciones educativas afines a los planteamientos de la Sistemología Interpretativa. Fuenmayor [11] usó estas ideas de MacIntyre como base para proponer una “forma socio-organizacional” para un programa de posgrado en Sistemología Interpretativa. El modelo organizacional de escuela que se esboza en este artículo, se orientó también por ideas macintyreanas de práctica. Estas ideas de MacIntyre se consideraron para brindarle un contenido más específico al modelo organizacional de escuela holista.

El modelo esbozado pretende que la escuela llegue a ser una práctica macintyreana. Para MacIntyre [8], según la traducción de Fuenmayor [7], una práctica

[...] es una forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, socialmente establecida, mediante la cual se realizan bienes internos a esa forma de actividad, en la medida en que se intentan alcanzar esos patrones 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. [7, p. 106]

El modelo anterior sería diferente y contrapuesto de otro que trate de ver la escuela como una *organización moderna*, según la perspectiva descrita críticamente por Fuenmayor [7], en la cual el comportamiento organizacional se caracterice por la “lucha por poder” [7, p. 106].¹² Se verá, ahora, algunos componentes organizacionales de una escuela que pretende ser una práctica macintyreana.

4. Algunos componentes organizacionales del modelo de una escuela holista que pretende ser una práctica macintyreana

A continuación se describirá algunos componentes del modelo organizacional propuesto, derivados de la definición básica de

11 Fuenmayor *et al.* [18] es un estudio orientado por la teoría sistémico-interpretativa de organizaciones en el cual puede verse varios sentidos de una organización educativa universitaria.

12 No sería una “lucha por el poder”, sino una “lucha por poder” que implica desde el poder casual que un actor pueda tener sobre otro, hasta el poder formal derivado de las reglas y la jerarquía organizacional [7, p. 34].

organización de Fuenmayor [7], a saber: sus objetivos, general y específicos; y actividades para lograr tales objetivos.

4.1. Objetivo general de la organización escolar holista

Se propone el siguiente objetivo general de la organización escolar holista:

Cultivar¹³, en los estudiantes, saberes y habilidades básicas, así como un afán o voluntad, para afrontar cada vez con mayor riqueza o plenitud de sentido (holístico o global) las situaciones cotidianas individuales y colectivas que el mundo contemporáneo les plantea y que les permita introducirse, por sí mismos o en el marco de la educación superior, en el cultivo de algún saber especializado (ciencia, arte, profesión u oficio). Esta actividad de cultivo debe hacerse en un ambiente organizacional orientado al mejoramiento continuo y sistemático (a la “búsqueda de excelencia”) de la generación de condiciones para la realización de tal actividad.

4.2. Objetivos específicos y actividades de la organización escolar para alcanzar cada uno

El objetivo general anterior se detalla y concreta en los siguientes objetivos específicos y actividades requeridas para alcanzar cada uno:

Objetivo específico 1. Cultivar en el estudiante afán (o voluntad) y capacidad de hacer sentido holístico de su vida cotidiana.

Actividad 1.1. Preservación y potenciación del interés innato de los jóvenes por conocer el mundo que le rodea. Para la preservación, la idea es favorecer tal interés, evitando obstáculos y restricciones innecesarias; para ello, los objetos y saberes no deben aparecer como “cajas negras o cerradas” que ofrezcan gran resistencia a su indagación, sino que el estudiante interesado debe tener la oportunidad de “abrirlos” con su reflexión e, incluso, con su acción, si son objetos físicos. Para la potenciación, la idea es que los intereses, inicialmente intermitentes, azarosos, implícitos, desconectados e intrascendentes, se conviertan gradualmente en intereses trascendentes, a saber, en una voluntad sostenida, vinculada con intenciones más amplias o globales (fines, objetivos, metas), explícitas, hiladas y coherentes entre sí. Una manera es que el interés se concrete en problemas, preguntas o sinsentidos, así como en sus soluciones y respuestas correspondientes, expresados en el palabras, de manera que puedan ser compartidos o discutidos por otros. Otra manera es que las actividades educativas creen un contexto

¹³ Vale la pena hacer resonar en la palabra “cultivar” tanto en sentido literal como metafórico de sus significados de diccionario, a saber: “Dar a la tierra y a las plantas las labores necesarias para que fructifiquen... Dicho del conocimiento, del trato o de la amistad, poner todos los medios necesarios para mantenerlos y estrecharlos... Con las palabras talento, ingenio, memoria, etc. desenvolver, ejercitar estas facultades y potencias... Con las voces artes, ciencias, lenguas, etc. ejercitarse en ellas.” [19, p. 624]

de sentido, como el que se constituye con la lectura de un cuento o novela; contexto en el que luego aparecen los intereses, los problemas, los sinsentidos, y así, las respuestas, soluciones y sentidos.

Actividad 1.2. Desarrollo en el estudiante de motivación y habilidades para pensar en términos de consecuencias globales de hechos o acciones (propias o ajenas). Este tipo de habilidades apuntan a que el pensamiento y la acción vayan más allá de (es decir, *trasciendan*): lo meramente individual, y se piense, por ejemplo, en intereses supraindividuales y en lo que puede pasar con los otros (cercanos y lejanos; en términos de tiempo, espacio y perspectivas individuales, sociales y culturales diferentes); lo inmediato, y se piense en consecuencias de mediano y largo plazo, que, incluso, vayan más allá de la vida individual; lo cercano o local, y se piense en términos de consecuencias que no son fácilmente observables porque se manifiestan en lugares distantes y requieren de ciertos cuidados, recursos y sutileza para poderlos ver.

Actividad 1.3. Cultivo en el estudiante de disposición y habilidades para la crítica. La crítica se refiere al revelado del piso, contexto o perspectiva (individual, social, cultural, teórica) que brinda sentido a algo. La idea es que el joven cuente con motivación y capacidad para identificar y situarse en variedad de perspectivas sobre un fenómeno particular; perspectivas que se abren desde diferentes contextos psicológicos, históricos, sociales, teóricos y culturales.

Objetivo específico 2. Cultivar en el estudiante saberes básicos, legados de la humanidad, que posibiliten: el sentido o comprensión rica de su cotidianidad (individual, social y global), así como el pensamiento y la acción informados con tales saberes; y la introducción exitosa a los saberes y actividades especializadas (ciencias, artes, profesiones y oficios), profundización que se realiza más adelante, principalmente en el marco de la educación superior. En este cultivo de saberes básicos, la reflexión sobre el sentido o devenir histórico de tales saberes es muy importante y en esto juega un papel de fondo el género narrativo¹⁴ como estrategia y norte de las actividades pedagógicas.

Actividad 2.1. Cultivo de la lectura y la escritura, así como de la expresión oral. Este cultivo es base para el desarrollo de capacidades para el razonamiento y el debate, especialmente sobre asuntos científico-tecnológicos, políticos y morales, y, en general, sobre el sentido global u holístico de lo que sea el caso. La lectura de obras del género narrativo es una estrategia privilegiada, pues abre espacios con sentido para la introducción de variedad de saberes y su debate.

Actividad 2.2. Cultivo de saberes básicos sobre ciencias, tecnología, artes, profesiones, oficios y otras actividades humanas. Este cultivo se

¹⁴ “El género narrativo no es simplemente una estrategia pedagógica, sino que se vincula con el fondo de la problemática, pues, el enriquecimiento del sentido está estrechamente relacionado con la articulación del acontecer en una historia o narración que dé cuenta del mismo” [20, p. 1]. Vale la pena mencionar como ejemplos de narrativa [2]: mitos, leyendas, cuentos, novelas, teatro, poesía, y teorías de carácter narrativo.

refiere al aprendizaje de conocimientos y al desarrollo de habilidades para el manejo de las ciencias, entendidas en el sentido amplio de la búsqueda sistemática de la verdad; el estudio de la tecnología, incluyendo la reflexión sobre el sentido de su uso; el estudio e introducción a las profesiones y oficios; así como el estudio y reflexión general sobre el sentido de las instituciones sociales; entre otras.

Actividad 2.3. Cultivo inicial de principios y virtudes generales derivados de la introducción a la variedad de saberes básicos. Los saberes básicos se vinculan y derivan de la actividad de comunidades o prácticas que generaron esos saberes y giran en torno a estos. Así cada ciencia, profesión, arte u oficio se vincula con comunidades de practicantes que cultivan los saberes especializados que les son propios. Algunos de los saberes de esas prácticas se constituyen en básicos para la sociedad en general. Los miembros de esas comunidades encarnan modos de vida que suponen algunos principios y se orientan al desarrollo de ciertas virtudes o ideales. El aprendizaje o, mejor, la apropiación de saberes básicos, por parte de los estudiantes de la escuela, conlleva una inserción a los modos de vida de las comunidades generadoras de esos saberes. Así, los estudiantes aprehenden, de forma inicial, principios y virtudes inherentes a esos modos de vida. De esta manera, se pueden encontrar virtudes y principios asociados con: el ajuste a estándares de excelencia; la orientación a la generación de bienes con trascendencia o pertinencia social (es decir, orientados al bien común); la identificación de virtudes generales; el carácter y la disciplina propias de la generación de bienes en cada práctica; la importancia del debate abierto y respetuoso de los practicantes, con sus variadas perspectivas, como base de la búsqueda de la verdad y de la excelencia de los bienes generados; el cuidado individual, de los otros y de lo otro que debe darse en cada comunidad; entre otras.

Objetivo específico 3. Crear condiciones internas propicias, mejoradas continua y sistemáticamente, para el logro de los objetivos educativos propuestos anteriormente.

Actividad 3.1. Creación, preservación y mejoramiento de un ambiente educativo¹⁵ en el que se realice una variedad de actividades educativas guiadas por los textos guía¹⁶ y apoyadas por el docente, aplicando las estrategias pedagógicas propuestas.

15 El ambiente educativo es el corazón del modelo. El diseño del *Proyecto Educativo* de la Sistemología Interpretativa se inició con el diseño de los materiales o textos guía que orientan las actividades educativas; lo cual permitiría pensar, luego, en la escuela, como organización, requerida para brindar condiciones para ese ambiente.

16 Al respecto Cabrera Cruz [20] dice:

Los textos guías aludidos han sido diseñados tratando de que, en relación con las situaciones que los cuentos y novelas describen, se vayan discutiendo los diferentes temas que hacen parte de los programas oficiales, de manera que estos enriquezcan la comprensión de tales situaciones y, a su vez, dichos temas aparezcan con mayor sentido. Estos materiales educativos, a su vez, tratan de vincular las situaciones literarias con las de la vida cotidiana, de modo que estas últimas terminen enriqueciéndose también; y, así, la vida cotidiana del estudiante vaya ganando un sentido más pleno. [20, p. 1]

Actividad 3.2. Ejecución de una gestión organizacional y unos procesos educativos coherentes entre sí y con la concepción holista propiciada. El afán y la capacidad de hacer sentido holístico, como medios y fines, deben estar en el corazón de la planeación institucional y de la dinámica de la comunidad educativa en la que aparece la escuela; así como en la vida cotidiana de directivos, docentes y de otros actores escolares, de manera que se dificulte la contradicción entre la concepción holista favorecida y los procesos educativos desarrollados.

Actividad 3.3. Formación de los docentes sobre:

- Estrategias didácticas y diseño de actividades pedagógicas orientadas al cultivo del sentido holístico del acontecer individual y colectivo. Se privilegian: la narrativa; el juego; el planteamiento y resolución de problemas, preguntas o sinsentidos, en escenarios que, de diversos modos, recrean el contexto socio-cultural; el contacto y la reflexión sobre el mundo natural y social; la potenciación del rol activo del estudiante en la búsqueda de sentido de la ocurrencia (lo que resulta decisivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje).
- Modos de conseguir que los contenidos temáticos y las actividades pedagógicas aparezcan con pleno sentido (es decir, hiladas, articuladas y pertinentes) en contextos recreados a partir de narrativas (cuentos, novelas, etc.). Se evita, así, la presentación fragmentada de contenidos cuando estos se presentan en forma separada por materias y temas.
- Su rol como educadores que están allí para acompañar en la búsqueda de sentido, pues, ellos también se encuentran en esa búsqueda; y para orientarla mediante la indicación de posibles sentidos/sinsentidos de lo que se presenta a los estudiantes, de manera que se refuerce su búsqueda de sentido.

Objetivo específico 4. Crear condiciones externas a la organización escolar que resulten propicias para el logro de los objetivos educativos propuestos.

Actividad 4.1. Establecimiento y gestión de relaciones de cooperación con organizaciones públicas y privadas, sociales y productivas, nacionales e internacionales; para propiciar:

- La creación de condiciones favorables para el cultivo del sentido holístico del acontecer individual y social de la comunidad educativa de la escuela.
- La realización de actividades de enseñanza y aprendizaje en escenarios y situaciones del mundo real.
- Que los estudiantes vivencien la escuela, no como un ente aislado, sino en relación con otras instituciones, con la comunidad y con

el mundo en general.

Actividad 4.2. Establecimiento y gestión de relaciones de cooperación, mediadas por el Estado, con instituciones de educación superior, que faciliten:

- La profundización y apropiación de la concepción sistémica en los docentes de la escuela.
- La profundización de los saberes básicos en los docentes de la escuela.
- La identificación y realización de acciones orientadas a la articulación de la escuela con instituciones de educación superior, de manera que: se mejoren las condiciones de la escuela para el cultivo de los saberes básicos, se prepare el tránsito hacia la educación superior para un futuro proceso exitoso de formación en saberes especializados.

5. Supuestos de diseño considerados en el modelo de escuela holista

El modelo de escuela, esbozado anteriormente, partió de los siguientes supuestos de diseño:

- Lo presentado es un modelo *ideal* de escuela holista, al que se pretende llegar; y no el modelo de transición que se encuentra en el proceso que va de la escuela actual a la ideal.
- El modelo de escuela propuesto corresponde a una institución de educación básica. Se entiende *básica*, en el marco del Proyecto de Educación de Sistemología Interpretativa, una educación que comprende preescolar, básica primaria y básica secundaria; pero que no incluye lo que hoy en día se conoce, en Colombia, como media vocacional. La educación media vocacional es, entonces, una transición entre la básica y la superior; de modo que tiene un propósito diferente del que tiene la educación básica. Este artículo pretende dilucidar la educación básica, antes de apuntarle a la transición. Cabe aclarar que, aunque el modelo no la contemple, un propósito de la educación media vocacional es la orientación vocacional que ayude al estudiante a elegir el saber especializado (ciencia, arte, profesión u oficio) en el que profundizará en la educación superior. La idea no es la preparación en un saber especializado para, luego, ingresar al mundo laboral. La idea es, mejor, que el estudiante conozca un poco de cada saber especializado, como base para su elección.
- El modelo se refiere a la escuela como organización; y no como edificación o planta física. La planta física de la escuela será tema de un trabajo futuro; y tendrá que ajustarse a un ambiente

educativo cuyo eje sean los materiales educativos o textos guía diseñados, que describen las actividades educativas y los requerimientos para realizarlas.

- El modelo supone la organización de los estudiantes en grupos por niveles, dependiendo de sus capacidades generales para hacer sentido y el grado de aprendizaje de los saberes básicos.

6. Conclusiones

Este artículo presenta una primera versión de un modelo organizacional de escuela holista, cuyo desarrollo deberá continuarse en futuros trabajos. En el proceso de elaboración del modelo escolar mencionado jugó un papel el trabajo de interpretación y comprensión sistémica de las teorías de Jean Piaget y Jerome Bruner. Este trabajo de interpretación sistémica de teorías educativas comenzó a extender un puente entre el lenguaje filosófico, propio de la fundamentación del Proyecto de Educación de Sistemología Interpretativa, y el lenguaje, más concreto, del diseño o modelado de una práctica educativa escolar, hacia el cierre de la brecha existente entre estos dos lenguajes.¹⁷

El modelo preliminar de escuela presentado pretende la creación de condiciones internas y externas a la organización escolar, propicias para el cultivo del sentido holístico. Entre las condiciones internas se destaca el uso de la narrativa como punto de partida para la creación de un rico contexto en donde aparecen los contenidos temáticos que se desarrollan y en donde surgen las actividades pedagógicas, en forma hilada y pertinente.

El cultivo, en el estudiante, del afán y la capacidad de hacer sentido holístico, requiere el desarrollo de destrezas para la lectura y la escritura y para la expresión oral. Estas destrezas son base para: el desarrollo de capacidades generales para el razonamiento y el debate; el cultivo de una actitud crítica frente a lo que se presenta; el cultivo de saberes especializados (ciencias, tecnología, artes, profesiones y oficios) y de los principios y virtudes generales asociados a las comunidades de práctica especializados que giran en torno a estos saberes.

A diferencia de otros trabajos relacionados, como el de la *Escuela Paideia*¹⁸ en el que se está construyendo una institución educativa sistémica en vivo, en el presente trabajo se trata de esbozar un modelo organizacional de escuela que se espera sea complementado en proyectos posteriores, previo a su implementación y depuración.

¹⁷ A esta brecha entre teoría y práctica en el marco de la Proyecto Educativo de la Sistemología Interpretativa, se refirió Cabrera Cruz et al. [1].

¹⁸ Escuela desarrollada a partir del *Proyecto de Educación* del *Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa* de la Universidad de los Andes (ULA) de Mérida, Venezuela, bajo la dirección del profesor Ramsés Fuenmayor [31].

7. Recomendaciones sobre la continuación futura de este trabajo

Futuras investigaciones que puedan dar continuidad a este trabajo de planteamiento de una organización escolar, podrían estar orientadas a:

- La realización de una crítica sistémico-interpretativa del modelo de escuela desde varios contextos interpretativos, como los presentados por Cabrera Cruz [4], como base de su depuración.
- El diseño de sub-actividades y materiales educativos para desarrollar las actividades planteadas en el modelo que correspondan a cada uno de los objetivos específicos propuestos.
- La definición de recursos requeridos por las actividades y de los actores organizacionales que las ejecutarían.
- El diseño de un programa de formación de docentes que permita prepararlos para la implementación del modelo.
- La implementación del modelo de escuela que arrojaría nuevos elementos para su ajuste.

Referencias

- [1] J. D. Cabrera Cruz, M. L. Orellana Hernández y D. E. Mantilla Quintero, *Tras una educación para el cultivo del sentido holístico: estudio sistémico-interpretativo de algunas teorías educativas contemporáneas y esbozo de un modelo de escuela*, Bucaramanga, Santander, Colombia, 2011, p. 35.
- [2] R. Fuenmayor, «Educación y la reconstitución de un lenguaje madre,» *Logoi*, n° 4, pp. 39-58, 2001.
- [3] R. T. Suárez Litvin, «Esbozo de una historia ontológica de la educación moderna y muestra del diseño de actividades pedagógicas para 7° y 8° de educación básica (un aporte al proyecto de educación de la sistemología interpretativa),» *Maestría en Sistemología Interpretativa*, Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, 2005.
- [4] J. D. Cabrera Cruz, «La educación venezolana del presente: entre el afán moderno de sistema y el pensamiento sistémico postmoderno,» Mérida, 2005.
- [5] R. Fuenmayor, «The truth and openness: An epistemology for interpretative systemology,» *System Practice*, vol. 4, n° 5, pp. 473-490, 1991.
- [6] J. Bruner, *La educación, la puerta de la cultura*, Tercera ed., vol. CXXV, Madrid: Visor Dis. S. A., 2000.

- [7] R. Fuenmayor, *Interpretando organizaciones... Una teoría sistémico-interpretativa de organizaciones.*, Primera ed., vol. 1, Mérida, Mérida: Consejo de Publicaciones y Consejo de Estudios de Posgrado, Universidad de los Andes, 2001, p. 121.
- [8] A. MacIntyre, *After Virtue: A Study in Moral Theory*, Primera ed., Londres: Gerald Duckworth & Co. Ltd., 1981.
- [9] R. Fuenmayor y H. Lopez-Garay, «The scene for interpretative systemology,» *System Practice*, vol. 4, n° 5, pp. 401-418, 1991.
- [10] R. Fuenmayor, «El camino de la Sistemología Interpretativa,» de Conferencia plenaria invitada ante el Segundo Encuentro Regional de la Asociación Latinoamericana de Sistémica., Ibagué, Colombia, 2007.
- [11] R. Fuenmayor, «Forma socio-organizacional del vínculo a priori entre investigación y enseñanza de posgrado,» *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 8, n° 022, pp. 345-357, Junio 2003.
- [12] J. D. Cabrera Cruz y M. F. Crespo Alvarado, «Il senso delle pratiche e la relazione maestro-apprendista oggi,» de *Disciplina Filosofica*, XV, I. La svolta pratica in filosofia. Dalla filosofia pratica alla pratica filosofica, vol. 2, Bologna, Quodlibet edizioni, 2005, pp. 173-192.
- [13] M. E. Villarreal Andrade, «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 básica primaria (un aporte al proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa),» Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, 2007.
- [14] M. Heidegger, «The Question Concerning Technology,» de *Basic Writings*, D. Krell, Ed., New York, HarperCollins Publishers, 1993.
- [15] R. Sotaquirá Gutiérrez, *Una aproximación al sentido y sinsentido de la justicia/injusticia en América Latina*, Mérida, Mérida: Doctorado en Ciencias Aplicadas. Facultad de ingeniería. Universidad de los Andes, 2007.
- [16] M. F. Crespo Alvarado, «Hacia una economía que cultive lo humano,» *Sistémica Libre*, vol. 1, n° 1, pp. 19-26, Noviembre 2009.
- [17] M. E. Miliani de Dávila, «Escuela Paideia. Recuperando el sentido de la vida,» Centro de investigaciones en Sistemología Interpretativa. Universidad de Los Andes., 27 Octubre 2010. [En línea]. Available: <http://software.fundacite-merida.gob.ve/casaciencia/images/stories/escuela%20paideia.pdf>. [Último acceso: 26 Junio 2011].
- [18] R. Fuenmayor, M. Bonucci y H. López Garay, «An Interpretive-Systemic Study of the University of Los Andes,» *Systems Practice*, vol. 4, n° 5, pp. 507-525, 1 Octubre 1991.

- [19] Real Academia Española, Diccionario de la lengua española. A-G, Vigésima primera ed., vol. I, Madrid: Espasa Calpe, 1992, p. 1077.
- [20] J. D. Cabrera Cruz, «Reflexiones hacia una fundamentación del diseño educativo sistémico-interpretativo,» de Materiales educativos a partir de cuentos para hacer sentido holístico o sistémico. Diseño de textos guías para algunos grados de educación básica, dispuestos en un sitio Web y en el marco de la Sistemología Interpretativa. Informe final de investigación, Bucaramanga, Santander: Grupo de investigación en Pensamiento Sistémico, Universidad Autónoma de Bucaramanga (Unab), 2011, pp. 1-9.