

OTROS TEMAS



Un nuevo sistema educativo para Venezuela desde la sistemología interpretativa*



IZTAPALAPA
Agua sobre lajas

Miriam Esther Villarreal Andrade**

Resumen

Este artículo intenta justificar un proyecto de educación para Venezuela. Dicho proyecto surge de una comprensión histórico-ontológica que revela el empobrecimiento de la capacidad de dar sentido holístico a las cosas, aspecto distintivo de la condición cultural presente en las sociedades occidentales. Esta comprensión ha sido el resultado de la reflexión teórica emprendida por la *sistemología interpretativa*, como disciplina sistémica, a lo largo de 25 años. Así pues, para justificar el proyecto de educación es necesario comprender el desarrollo de esta reflexión.

Palabras clave: sistemología interpretativa, educación, Posmodernidad, pensamiento filosófico, pensamiento de sistemas

Abstract

This article is devoted to justify an education project for Venezuela at present time. Such project arises from a historic-ontological understanding, which reveals the impoverishment of the will for making holistic sense that characterizes our present Western cultural condition. In turn, the historic-ontological understanding results from Interpretive Systemology's self-reflecting process as a systemic discipline throughout twenty-five years. Therefore, justifying the education project requires the understanding of the path followed by this self-reflecting process.

Key words: Interpretive Systemology, education, post-modernity, philosophical thinking, systems thinking

* Este artículo es resultado de un proyecto de investigación financiado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes (Venezuela), cuyo código asignado es I-668-99-04-A.

** Docente e investigadora de la Universidad de los Andes y está adscrita al Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa, Facultad de Ingeniería. miriamv@ula.ve

Orígenes de la sistemología interpretativa

El grupo de investigadores que fundó la *sistemología interpretativa* se desempeñaba en las actividades académicas de una escuela de ingeniería de sistemas en una universidad pública venezolana. En este escenario, como era de esperarse, resonaban los ecos de aquel clamor distintivo del pensamiento de sistemas: *el todo trasciende la mera reunión de las partes*.

Este clamor se erigía explícitamente como la piedra angular de un contraenfoco ante la ciencia moderna, en cuanto la consideración de las cosas como *todas* implicaba un reproche a la concepción ontológica subyacente al enfoque científico, la cual definía las cosas como conformadas por partes que pueden ser disecadas para estudiarlas con minuciosidad y luego articular una explicación del fenómeno mediante la síntesis de lo estudiado en ellas.

Esta consideración fundamental del enfoque científico no sólo contempla el supuesto de que las cosas son explicables en términos de sus partes (propiedades), sino que también observa que las cosas son ontológicamente independientes de cualquier otra cosa. El enfoque propuesto por la sistemología interpretativa señala, por el contrario, que el ser de cada fenómeno, de cada cosa, radica en su condición holística trascendente –trascendente en relación con sus partes y en relación con su *en-sí*.

En efecto, desde esta visión holística puede afirmarse que las cosas son unidades sobre la base ontológica de *contexto*, en términos del cual tienen una significación, un *sentido*.

En torno a estas ideas se gestó el llamado *movimiento de sistemas*, el cual emergía, no obstante, con un piso teórico débil y poca claridad en sus postulados, por lo que corría el riesgo de no representar un enfoque distinto al de la ciencia. Ya se habían evidenciado ciertas disciplinas que se adjudicaban el calificativo de *sistémicas* (ingeniería de sistemas, ciencia de sistemas, gerencia de sistemas, etcétera), las cuales, reconociéndose explícitamente como herederas de la cibernética, compartían la misma esencia del enfoque científico (Fuenmayor y López-Garay, 1991: 407).

La sistemología interpretativa nació con el afán de construir una *ontoeπισtemología* que apuntalase con todo rigor la noción de *trascendencia holística*. Este esfuerzo debía dar cuenta de porqué ocurre la trascendencia holística, o, lo que es lo mismo, cómo es posible el sentido de las cosas. Así se abriría el camino para una propuesta metodológica que permitiese dirigir el conocimiento acerca de los fenómenos.

Ahora bien, la aparición del enfoque de sistemas en contraposición con el enfoque científico los vincula dialécticamente. Por esta razón, la construcción teórica de la sistemología interpretativa fue conducida de forma dialéctica. Este esfuerzo consistió en comprender la profunda base que sostenía al enfoque científico, lo cual permitía dar pasos más seguros que pudieran conducir a la propuesta de una posición auténticamente sistémica.

Tal fue la preocupación central con la que inició la sistemología interpretativa, pero, además, el grupo de investigadores percibía una cierta condición general de la sociedad venezolana que resultaba inquietante, esto es, un comportamiento institucional anómalo, sobre todo en el campo de los organismos públicos, que se manifestaba como franca contradicción con los propósitos formales que, según los voceros institucionales, cumplían tales organizaciones. El nombre de *esquizofrenia institucional* fue utilizado para designar este fenómeno.

Se creía que el origen de esta situación era la presencia de diversas concepciones acerca del fin que las organizaciones debían cumplir, las cuales prevalecían tanto en el interior de las organizaciones como en sectores de la sociedad venezolana que dependían del desempeño de tales instituciones. A la luz de esta percepción, era evidente que los enfoques de análisis y diseño organizacional orientados al arreglo de medios respecto a fines dados no podían encarar esta problemática. Así, el desarrollo de las bases ontoepistemológicas debía proveer el marco para la propuesta de una teoría de organizaciones que permitiera conducir estudios con el interés de destapar la trama de concepciones acerca del papel de las organizaciones.

A continuación exponaremos las ideas principales en torno a las cuales, por un lado, se orquesta una respuesta sobre porqué el enfoque científico no puede explicar la noción de trascendencia holística de los fenómenos y, por el otro, la respuesta ontoepistemológica del enfoque sistémico-interpretativo en el que tiene sentido dicha noción.¹

¹ No consideraremos aquí el desarrollo que da lugar a la teoría de organizaciones, pues no es pertinente para el propósito de este artículo. Tal desarrollo se encuentra en Fuenmayor (2001b).

La ontoepistemología dualista²

Ya se ha mencionado lo que constituye las dos características fundamentales del enfoque científico, a saber: el afán analítico-sintético, sustentado en el estudio de las propiedades del fenómeno, y la consideración del ser de las cosas como independiente. Estos rasgos expresan lo que se ha denominado el *reduccionismo* de la ciencia moderna.

La construcción dialéctica de las bases del enfoque de sistemas comenzó con una indagación histórica que pretendía revelar los supuestos ontoepistemológicos que habían dado lugar a dicho método. Esta indagación condujo al encuentro con la ontología eleática como origen incipiente del reduccionismo, por cuanto dicha ontología sembró las semillas para la fijeza como la condición esencial de los seres.³ Los seres fijos son *géneros*, ideas, mientras que las cosas que aparecen son los individuos circunstanciales, sombras defectuosas de sus seres. Los cambios que sufren los individuos son entendidos en un eje temporal externo al ser en el que pueden ubicarse los diferentes estados que dan cuenta del cambio (Fuenmayor, 1991a: 430).

Situado en esta línea histórica, el reduccionismo de la ciencia moderna se expresa en el dualismo mente-materia postulado por Descartes, quien, movido por la duda ante el conocimiento establecido por la tradición, quiso encontrar un método que, en sí mismo, tuviera la garantía de la certeza. La primera conclusión a la que lo llevaron sus reflexiones fue la de la existencia de un *yo* que duda. Lo único de lo que se podía tener certeza era de la duda y de quién duda. Así, el pensamiento (razón o mente), "contenido" en el *yo* se convierte en la fuente de la certeza, con lo cual el pensamiento es entendido como una especie de tribunal supremo ante el que debía presentarse cualquier demanda de verdad. Aquello que debía presentarse ante el pensamiento en búsqueda de certeza era la materia (*res extensa*) (Fuenmayor, 1994c: 22).

Entonces, al establecer la certeza absoluta de un *yo* que duda, se postula que el ser humano es, en esencia, pensamiento; esto es lo más íntimo de su ser. Aquello que lo define socialmente son accidentes: si es carpintero, joyero, zapatero,

² Una explicación más detallada sobre la ontoepistemología dualista se encuentra en Fuenmayor (1985 y 1991a).

³ La ontología eleática se instaure, según Fuenmayor (1991a: 427-4319), con Parménides de Elea. El conocido dicho de este filósofo presocrático es interpretado como expresión del rechazo a la vinculación esencial entre el *no ser* y el *ser*, que era sostenida por Heráclito, movido por un interés de persuasión. Aristóteles es interpretado por Fuenmayor en la misma línea de esta ontología, con la particularidad del postulado respecto al tiempo como el eje externo en el cual es posible dar cuenta del cambio de las cosas. El dualismo aristotélico propone dos polos: los géneros y las apariencias.

etcétera, es secundario frente al rasgo fundamental de la razón. Siendo la razón la esencia del “interior” humano, es de suponer que lo otro, lo que es percibido “fuera” de lo humano, es la materia. Notemos que es necesario para este pensamiento la suposición de un “interior” y un “exterior”, motivo por el cual Descartes supuso que ambas sustancias, mente y materia, estaban separadas infinitamente.

Es importante aclarar que, para el dualismo moderno, la razón no es sólo un instrumento sofisticado para conocer las cosas en su existencia externa independiente. Para dicho pensamiento, la razón tiene carácter de fundamento y esto significa que ella es la base a partir de la cual se ordena la realidad. Los fenómenos se le presentan a la razón bajo las reglas con las que ésta ha estructurado el orden de la realidad. La razón no realiza modelos que luego aplica a una realidad que tiene su propio orden; más bien la realidad se constituye con base en los modelos que la razón tiene *a priori*. Éste es el punto clave que le da sentido a la noción de *representación*: los fenómenos *son* las representaciones de la razón.

El conocimiento de las cosas debe partir, entonces, de la formulación de conceptos *a priori* que luego son “buscados” en los fenómenos; los conceptos *a priori* son seres fijos. Así, la búsqueda del conocimiento se convierte en la comprobación de algo ya conocido y articulado en un desarrollo axiomático a partir de conceptos que se presupone constituyen la realidad del fenómeno (Fuenmayor, 1991a: 431-436).

A la luz de estas ideas, se hace manifiesto que el conocimiento alcanzado gracias al método analítico-sintético de la ciencia moderna no puede dar cuenta de la trascendencia holística de los fenómenos, pues el conocimiento de las cosas presupone que su condición ontológica es fija e independiente.

La ontoepistemología de la sistemología interpretativa⁴

La ontología de la situación

La noción de trascendencia holística encuentra sustento en una ontología que, inspirada en la fenomenología,⁵ fue desarrollada a partir del concepto de *situación*, término con el cual se designa aquello que estructura cada *aquí y ahora* del ocurrir.

⁴ Para mayor detalle véase Fuenmayor (1991b y 1991c).

⁵ Según Fuenmayor (1991b: 450), “...el término ‘fenomenología’ expresa una máxima que podría ser formulada como ‘a las cosas mismas’ (Heidegger, 1962, p. 50). ‘A las cosas mismas’ no debe ser confundido con la búsqueda reduccionista de cosas-en-sí-mismas. Por el contrario, se trata de la búsqueda del ‘qué son’ las cosas tal como ellas se manifiestan en el espacio de la vida cotidiana (*Lebenswelt*). Se trata de la búsqueda de la multiplicidad de significados que se imprimen dinámicamente en

En *situación* se presenta el caso, una *distinción* de un trasfondo llamado *escena*.⁶ La escena tiene una naturaleza de *sedimento dejado allí* por el *devenir*; es fondo “puro” que se constituye en cada acto en el cual aparece una distinción; no es un conjunto discreto de elementos que pudieran considerarse como lo que no es la distinción.

Vista la situación desde el lado noético (desde la perspectiva del *yo*), el fondo que alimenta cada escena es el *sido-siendo*, el cual se manifiesta fenoménicamente como *mi devenir*; que se *proyecta* hacia *lo porvenir* para aprehender lo que se presenta y hacerlo familiar, *entrañable*, aun cuando pueda resultar al inicio poco familiar. Se llama *intencionalidad* a esa disposición del *sido-siendo* de estar *lanzado hacia* lo otro. Al ser la intencionalidad el componente *activo* presente en la situación (a diferencia del *sido-siendo* que se manifiesta como un elemento *pasivo*), ella posibilita la experiencia de la sucesión de situaciones que constituye la continuidad.

Si la situación se mira desde el lado noemático (desde la perspectiva de la *otredad*), la continuidad está representada en la noción fenoménica que da cuenta de *lo porvenir*. Esta noción es *mundo* (como *potencialidad* y no como *actualidad*). El mundo también es fondo general de cada escena.

Entonces, cada escena se origina de un fondo constituido por el *sido-siendo* y el mundo. Ahora bien, desde la ontología de la situación, no puede entenderse la separación esencial entre el *yo* y el mundo, como lo supone el dualismo cartesiano (tomando en cuenta, además, que el mundo se concibe, desde este dualismo, como una colección de cosas preexistentes). El *sido-siendo* se constituye continuamente gracias a ese estado de *proyectado hacia* lo porvenir. El *sido-siendo* y la *otredad* se funden, gracias a la intencionalidad, para constituir el fondo general que posibilita cada acto de distinción.

Hemos dicho que la distinción es lo que es distinguido de su escena. Así pues, la distinción es tal en referencia esencial con la escena. Pero, de igual forma, la escena es aquello desde lo cual se distingue una distinción. Lo que cada una es, en primera instancia, se ofrece a través de la referencia a la otra. Se llama *Distinción* a esta forma de recursividad esencial entre la distinción y la escena, y en ella encuentra cabida la noción de trascendencia holística.

nuestro ‘compromiso’ con el mundo. Se trata, como veremos más adelante, de estudiar las cosas ‘distinguiéndolas’ de lo que ellas no son. En la intención ‘fenomenista’ de estudiar las cosas en su manifestación –tímidamente admitida dentro del pensamiento moderno–, el principio ‘a las cosas mismas’ anuncia a la fenomenología como una corriente que persevera con nuevas fuerzas y con un nuevo enfoque” (traducción de Roldán Suárez).

⁶ Para facilitar la comprensión de estas nociones imaginemos un círculo dibujado en un pizarrón. El círculo sería la distinción y el pizarrón la escena o trasfondo. Nótese que sin el pizarrón no habría la posibilidad de distinguir el círculo, pues si intentáramos “dibujarlo” en el aire, lo que resultaría no sería un círculo; lo único que veríamos sería una mano haciendo movimientos en el vacío.

La distinción es lo indicable (*esta mesa*, por ejemplo) y también lo que puede identificarse: cuando decimos *esta mesa*, indicamos la distinción y la nombramos para darle una identificación.⁷

Empero, si se quiere pensar en qué consiste la distinción, más allá de aquello que resulta de las características mencionadas, encontramos que su particularidad radica en lo que ella no es. Y lo que ella no es es, precisamente, su escena. Así, el afán por definir el ser de la distinción nos empuja, irremediabilmente, hacia la escena, la cual, por ser el fondo de la distinción, no puede indicarse ni identificarse. El salto hacia la escena en la búsqueda del ser de la distinción no es otra cosa que la trascendencia holística de la distinción a la escena.

La epistemología del enfoque sistémico-interpretativo

Cada individuo tiene un sido-siendo en el que se “recoge” el despliegue de su existencia. Desde cada sido-siendo los individuos pueden dar sentido holístico a lo que ocurre. Ahora, como cada sido-siendo se constituye a través de cada existencia particular, el sentido que puede dársele a las cosas es diferente entre individuos. Por tener este carácter, se llama interpretación al sentido que las cosas tienen para cada uno. Notemos que, como el sido-siendo va enriqueciéndose, en diferentes momentos de una vida aparecerán distintos sentidos ante las mismas cosas.⁸ Por otra parte, los miembros que pertenecen a un grupo, cohesionados por vínculos más o menos profundos mediante un proceso de socialización, van constituyéndose en torno a asuntos comunes. Por esta razón puede haber interpretaciones compartidas.

Si se toma en cuenta lo anterior, cabe preguntarse cuál es el criterio de verdad cuando las cosas se entienden como interpretaciones.

La reflexión acerca de la noción moderna de verdad sacó a flote la idea clave de *acuerdo*. A partir de esta idea, la sistemología interpretativa construyó una noción de verdad en la cual ésta no es otra cosa que el acuerdo entre la distinción y la escena. Veamos.

⁷ La identificación de una distinción no es lo mismo que la distinción. La identificación es lo que permite la comunicación con los otros, es lo que hace que las distinciones se asienten en un lenguaje común.

⁸ Hemos dicho que tanto la distinción como el sido-siendo (la escena en el lado noético) se constituyen en el mismo acto de Distinción, por lo cual las distinciones, a lo largo del tiempo, no pueden ser las mismas. Por otra parte, el sido-siendo cambia a través del tiempo, pues continuamente va alimentándose de la experiencia.

Cuando ha ocurrido una distinción, lo que se articula en torno a ella, como por ejemplo, *Hoy es un día lluvioso*, tiene la pretensión de corresponderse de manera fidedigna con algo que se percibe como lo que está ocurriendo. Esto convierte la afirmación en una proposición que tiene una pretensión de verdad, cuya confirmación, lógicamente, requiere entenderla como una posibilidad frente a otras que no fueron consideradas porque no parecen expresar de forma adecuada lo que se presenta. Así, la afirmación se convierte en posibilidad y, por tanto, invita a revisar las otras posibilidades.

Éste es un proceso de apertura de la escena. El criterio de comparación entre las posibilidades es el acuerdo entre cada una de ellas y la escena (este acuerdo es el sentido que tiene cada una en la escena). Este criterio es el concepto de verdad.

La apertura de la escena, que es el sido-siendo en el lado noético, es posible sólo mediante un proceso a través del cual se despliegan diversas posibilidades como interpretaciones en torno a una distinción. Cada interpretación debe justificarse en términos de las regiones relevantes del sido-siendo que le dan un sentido particular a la distinción. Cada una de estas regiones relevantes constituye un sistema contextual. Éste es un proceso con el cual se gana penetración en la escena, puesto que ésta no puede abrirse totalmente.

No obstante, se trata en apariencia de un proceso en el que se viola el carácter instantáneo de la Distinción. Hemos dicho que lo que ocurre en *cada aquí y ahora* es una distinción liberada de su escena, y que lo que ésta *es se patentiza en cada situación*. En consecuencia, pareciera que el carácter “temporario” de la Distinción apunta hacia lo instantáneo. Sin embargo, recordemos que el sido-siendo también constituye a la escena y que su naturaleza es la de un sedimento que va conformándose. La Distinción es, al mismo tiempo, instantánea y no instantánea. La apertura de la escena es la apertura del sido-siendo, lo cual no puede ser sino un proceso de *desandar* el devenir o, también, un proceso de *des-devenir* (*de-becoming*).

*EL PROCESO INQUISITIVO
DE LA SISTEMOLOGÍA INTERPRETATIVA*

El conocimiento de los fenómenos (distinciones) implica la apertura de la escena para buscar en ella las regiones relevantes que puedan darle unidad. La escena a la que se alude en el terreno metodológico es el sido-siendo general (lo que puede identificarse como la cultura) que *in-forma* cada sido-siendo particular.

El concepto metodológico que estructura regiones relevantes es el *contexto interpretativo*, inspirado en la noción de *tipo-ideal* de Weber. Siendo cada contexto

interpretativo la expresión de aquello donde podría ganar sentido un fenómeno, la orquestación discursiva de las ideas que expresarían cómo encaja dicho fenómeno en un contexto es una interpretación temática.

El proceso inquisitivo arranca con la construcción de varios contextos interpretativos lógicos, los cuales servirán como plataformas que proveerán las respectivas interpretaciones acerca del fenómeno. Es un tipo de contexto interpretativo que tiene una estructura lógica de conceptos que parten de una genioidea, en la cual se propone algo referente a un sentido posible de la organización o fenómeno en estudio. La construcción de dos o más contextos interpretativos nos ofrecen la oportunidad de producir un debate entre las diferentes interpretaciones, gracias al cual se abre la posibilidad de encarar la totalidad del fenómeno.⁹ Ya hemos visto que el origen de esta noción metodológica se encuentra en la necesidad de destapar el sido-siendo para sacar a flote las variadas interpretaciones que pueden existir acerca de las cosas. El “resultado” de este proceso no es un veredicto final sobre lo que es aquello que se estudia; es más bien un “estado de conciencia” enriquecido respecto a cómo se presenta el fenómeno en un abanico de posibilidades.

Vale la pena en este momento traer a colación un asunto que Fuenmayor (1985: 369-371) deja planteado como una inquietud teórica. Se trata de la *perspectiva de perspectivas*, nombre con el que identifica la perspectiva que hace posible el debate entre las diversas interpretaciones. En el momento de culminar el desarrollo de las bases conceptuales, no se tenía una respuesta sobre la naturaleza de esta especie de metaperspectiva. Será en la aparición de la llamada segunda etapa de la sistemología interpretativa que emergerá una respuesta alrededor de esta inquietud.

Los estudios organizacionales: la culminación de la primera etapa de la sistemología interpretativa

Un resultado concreto de la aplicación metodológica del enfoque sistémico-interpretativo en el campo de las organizaciones públicas fue una mayor comprensión del comportamiento institucional, gracias al despliegue de varios sentidos de las organizaciones en estudio. Este resultado preparaba el terreno para el ejercicio crítico sobre el papel de las instituciones públicas en Venezuela, pues la *variedad interpretativa* presente en las organizaciones manifiesta una variedad interpretativa

⁹ En el caso de las organizaciones de actividades humanas (como las instituciones públicas), lo que se adquiere con este proceso es un enriquecimiento de la comprensión del sentido social que ellas tienen.

social.¹⁰ A partir de aquí se hizo evidente la necesidad de cultivar un discurso crítico que, llevado al mayor número de personas posible, alimentase la opción de despertar conciencias con el fin de despejar la vía para la consolidación social de una *razón holística*. Esta tarea determinaba lo que debía ser la intervención social de la sistemología.

El desarrollo de esta etapa en la sistemología interpretativa permitió sacar a flote ciertas condiciones culturales de nuestra sociedad venezolana, las cuales evidenciaban una problemática más profunda que podía considerarse común a las sociedades occidentales. En efecto, existía una especie de desinterés general respecto a la discusión sobre el sentido de las organizaciones públicas, cuyo origen podía suponerse en el hecho de que los resultados de los estudios organizacionales se exponían como un debate de fines, lo cual era una novedad, tomando en cuenta el fuerte dominio que en el campo organizacional habían llegado a tener los métodos dirigidos exclusivamente a la organización de medios.

Pero no se trataba sólo de un mero desinterés, sino más bien de una imposibilidad fundamental para la discusión en torno a fines, lo cual podía entenderse bajo la tesis del hiperdesarrollo de una racionalidad instrumental que fue penetrando todos los intersticios de la vida individual y colectiva hasta llegar a ser lo dominante (ya no se trataba simplemente del campo organizacional). Es obvio que la hegemonía de un pensamiento instrumental lesiona la posibilidad de dar sentido, pues el interés se centra en los medios y su organización sin que importen los fines a los que tributarían los medios. La conclusión a la que se llegaba era que a las sociedades occidentales parecía ocurrirles lo mismo que a una ciencia sustentada en el reduccionismo: no podían albergar en su seno una percepción de las cosas que las ofreciera en vinculación con un contexto de sentido.¹¹

La segunda etapa: el pensamiento histórico-ontológico

Bajo el influjo de las obras de notables filósofos como Michel Foucault, Martin Heidegger (estudiado en este punto con mayor madurez intelectual, pues su

¹⁰ La variedad interpretativa se refiere a las múltiples interpretaciones acerca del papel de las instituciones que coexisten en una organización (Fuenmayor, 2001b: 25-29).

¹¹ El artículo "The Scene for Interpretive Systemology" (Fuenmayor y López-Garay, 1991) expresa con claridad este punto en términos de la trampa de la racionalidad instrumental, apelando a la idea de Vickers quien expone la invisibilidad como la esencia de cualquier trampa. Así, pues, la trampa de la racionalidad instrumental no era sino la ceguera ante el dominio de dicha racionalidad, lo cual planteaba un obstáculo tremendo para un discurso emancipador como el que intentaba cultivar la sistemología interpretativa.

obra había alimentado la construcción de las bases ontoepistemológicas), Alasdair MacIntyre, Charles Taylor, Ludwig Wittgenstein, entre otros, fue consolidándose lo que se ha denominado la segunda etapa de la sistemología interpretativa. Veamos.

La reflexión en torno a las bases ontoepistemológicas dejó algunos cabos sueltos que debían ser abordados. Uno de ellos era la naturaleza de la perspectiva de perspectivas, tal como ya se indicó. El otro punto fundamental para el enriquecimiento teórico fue la contradicción que implicaba el uso de contextos lógicos con la idea de des-devenir la escena, o sido-siendo. Al respecto, debemos mencionar que la característica principal de un contexto lógico es que no puede dar cuenta de *cómo ha llegado* a tener un sentido particular el fenómeno estudiado. Un contexto lógico *retrata* un modo de ser del fenómeno.

Consideremos, por ejemplo, uno de los contextos lógicos construidos en el caso de una institución universitaria, a partir de la idea seminal que define a la universidad como formadora de “recursos humanos” para el desarrollo económico. Esta afirmación sirve como axioma del que se pueden deducir las actividades de enseñanza que se justifican a la luz de esta misión universitaria. El contexto lógico no explica cómo es que, en la cultura occidental, una universidad *ha llegado* a ser entendida como formadora de “recursos humanos”. Este modo de proceder no representa una penetración profunda en la escena, pues su naturaleza esencial es la de un *devenir*; una *historia*, cuya articulación tiene que ser bajo una forma narrativa que permita un despliegue más fecundo para el afán de sentido.

Por su parte, el estudio de las obras de los pensadores ya mencionados fue develando lo que parecía ser común en el trabajo filosófico de algunos de ellos, a saber, el despliegue de las condiciones ontológicas que, a lo largo de lo que se identificaba como épocas en la historia occidental, habían posibilitado que las cosas fuesen pensadas, entendidas, de cierta manera. Este pensamiento también mostraba un afán por darle sentido a ciertas inquietudes surgidas de la percepción de problemas del presente posmoderno.

Pronto se hizo evidente que la búsqueda histórico-ontológica de sentido exponía en todo su esplendor el carácter de devenir que constituye a la noción de escena, o sido-siendo, la cual parecía opacarse cuando se abordaba la búsqueda de sentido por medio de los contextos lógicos. Fue claro en ese momento que la noción de sido-siendo había preparado el camino para el encuentro con un pensamiento cuya naturaleza histórico-ontológica enriquecería la reflexión hasta el punto de permitirle a la sistemología considerar con mayor agudeza el asunto del empobrecimiento del afán de sentido como una condición cultural, percepción que fue tomando forma a través del desarrollo de la primera etapa, en particular con los estudios organizacionales.

Así, la perspectiva histórico-ontológica despejaba la vía para pensar esta problemática fundamental en términos del tránsito histórico desde la Modernidad hasta el presente. Vinculado con esto, se profundizaría la comprensión acerca del sentido de un enfoque de sistemas en la Posmodernidad.

A continuación se mostrarán algunas ideas producto de esta intensa tarea reflexiva con la que arranca la segunda etapa. Lo que interesa destacar aquí es la conciencia adquirida por la sistemología interpretativa respecto al agotamiento de la Modernidad y los resultados de dicho agotamiento, por un lado; y su papel como enfoque de sistemas a la luz de estas ideas, por el otro. Esta conciencia permitió comprender con mayor claridad el problema del deterioro del afán de sentido, de manera tal que con ello adquiere justificación el proyecto de educación.

Con este propósito expondremos, primero, cómo se articula históricamente la constitución de la Modernidad y el nacimiento en esta época de un pensamiento sistémico. Veremos también las razones profundas que condujeron al agotamiento de este orden epocal, lo cual dio cabida al surgimiento de la época posmoderna. En segundo lugar señalaremos lo que constituye a la Posmodernidad como manifestación de un deterioro profundo que permite comprender la magnitud de la problemática cultural del presente. Con ello podremos entender el proyecto de educación como propuesta fundamental de la sistemología interpretativa. Por último, se mostrará el contenido del proyecto de educación.¹²

El pensamiento moderno

El afán de autonomía y la búsqueda de una nueva fuente de verdad

La Edad Moderna comienza a gestarse con un afán de emancipación del dominio eclesiástico. La Iglesia había encarnado durante la Edad Media un poder visible asentado en su papel de mediadora entre Dios y los hombres. Considerándose a sí misma como vehículo de la verdad divina, revelada mediante la interpretación de las Sagradas Escrituras y otros signos divinos, la Iglesia dictaminaba cómo pensar, actuar, sentir, etcétera, para que los seres humanos armonizaran con el orden creado por Dios.

La liberación del poder eclesiástico imponía la tarea de encontrar una nueva fuente de verdad legítima cuyos dictados tuviesen validez universal, para lo cual

¹² Las ideas que serán expuestas se encuentran ampliamente expresadas en Fuenmayor (1993, 1994a, 1994b, 1994c, 2001a y 2001b).

debía sustentarse en la autocerteza. El pensamiento de Descartes satisfizo las exigencias impuestas a la nueva fuente de verdad: *cogito ergo sum*, surgido de una reflexión que partió de la duda absoluta, es la afirmación que garantiza al pensamiento como lo único de lo que no puede dudarse (*pensar* la duda era lo único de lo que Descartes podía estar seguro).

Pero el pensamiento sólo puede concebirse en el *cogito ergo sum* como “contenido” en el ser humano, con lo cual se determina, además, en qué consiste el meollo humano. El *yo es yo pienso*; lo que me identifica socialmente (ser carpintero, maestro, labrador) es sólo accidental, pues ese que yo soy en cada caso es, primariamente, un ser que piensa. Al entender de este modo la esencia humana, la nueva fuente de verdad cumplía con el requisito de universalidad porque se asentaba en un interior humano. La legitimidad, por su parte, estaba asegurada en esta nueva fuente de verdad, en tanto la razón era una dádiva de Dios a los hombres.

Al ser el pensamiento la fuente de verdad, aparecen, por un lado, el *sujeto del conocimiento*, y, por el otro, el *objeto del conocimiento*. El primero es el *subjectum*: lo que funda cualquier cosa; el segundo es *objectum*: lo que se coloca al frente del *subjectum*. Este dualismo estableció el conocimiento basado en la idea de representación, la cual se sustenta en la concepción de la razón como orden de la realidad, por ello los fenómenos se consideran como las representaciones que están en la razón (la razón no es concebida como proveedora de modelos ante los cuales se comprueban los fenómenos).

Así, el pensamiento, desde un afán cognoscitivo, se esfuerza en comprender cómo encajan los fenómenos en el orden de la razón. En otras palabras, el pensamiento se empeña en brindarle sentido a las cosas. Ésta es la semilla del pensamiento de sistemas moderno.

El pensamiento de sistemas moderno

Según Kant, citado por Fuenmayor (1994a: 115), la razón tiene una tendencia natural que la impulsa hacia la búsqueda de un *todo sistemático autosubsistente*. Esto significa que la razón tiene un afán por construir un orden holístico que le dé unidad a la multiplicidad de la experiencia.

Por otra parte, Kant sostuvo que el afán de sistemas obedecía al *interés práctico* de la razón. Lo práctico es lo que se encara para responder la pregunta ¿qué debo hacer? y, por tanto, define el dominio de la moralidad. Así, pues, el pensamiento de sistemas tiene sentido porque para fundar la moralidad es necesaria la

construcción de un todo sistémico. En otras palabras, se requería la elaboración de una ontoepistemología que sustentara una teoría práctica para llevar a cabo el plan de liberación, motor de la Modernidad, con lo cual dicha teoría tenía preeminencia.

El dualismo moderno: imposibilidad ontológica para el pensamiento de sistemas

El esfuerzo que se impusieron pensadores como Kant tuvo, sin embargo, un obstáculo insalvable, pues el dualismo moderno escinde la realidad en dos dominios, a saber, el de los *hechos*, por un lado, y el de los *valores*, por el otro.

Recordemos que el dualismo moderno se erige sobre la reducción de la totalidad de lo que se presenta a partir de la distinción esencial de lo que es mental, encarnado en el *sujeto*, y lo que es material, encarnado en el *objeto*. El ser humano, a su vez, encarna el sujeto moderno; él es el *locus* de la razón. Pero el ser humano, cualquier ser humano, no “está hecho” sólo de pensamiento. Las pasiones (sentimientos, gustos, emociones, etcétera) también constituyen su ser. Evidentemente las pasiones no son cuerpos materiales, sino que pertenecen al reino de lo mental (Fuenmayor, 1994a: 141).

De este modo, el dualismo disecciona la *situación* (en el sentido sistémico-interpretativo) en hechos, del lado material, y pasiones, del lado mental. A partir del siglo XIX las pasiones comenzaron a llamarse valores (Fuenmayor, 1994a: 141). Pero las pasiones, o los valores, no se reconocen como lo esencial del ser humano, y entonces terminan por quedar relegadas.

La tarea de construir una moralidad para, con ello, completar el plan de liberación, fracasa. Pues a la moralidad, que no pertenece al reino de lo material y tampoco puede sostenerse en lo que, por definición, no es lo esencial del ser humano, como las pasiones o valores, no parece ajustarle fácilmente algún criterio de verdad.

Sin embargo, y sin tener conciencia de ello, el esfuerzo filosófico moderno en el terreno moral intentó justificar, desde diferentes ideas y nociones (como la del imperativo categórico kantiano), una serie de preceptos morales que provenían del orden medieval sustentados en un esquema teleológico completamente ajeno para el pensamiento moderno (MacIntyre, 1992: 55).

Los preceptos morales medievales encontraban asidero en un esquema conformado por dos elementos: una naturaleza genuina del ser humano (que debía ser alcanzada o, por lo menos, debía servir como horizonte, *télos*, en el cultivo del

ser humano) y una naturaleza no cultivada que debía superarse mediante un proceso educativo en el que se aprendía cómo transitar desde este estado hacia el verdadero. Este proceso se daba en torno a una educación en las virtudes (MacIntyre, 1992: 52).

La consideración de una naturaleza humana genuina suponía una noción funcional del ser humano. Un *buen* ser humano, bajo este esquema, era uno que cumplía con su función, la cual estaba determinada por su papel social. Siendo ciudadano de la *polis*, ser un buen hombre no era otra cosa que ser un buen ciudadano (el modelo medieval se erige alimentado por nociones teológicas sobre la base del esquema moral de la Antigüedad). Así, lo que es bueno se deriva de algo fáctico, como lo es la función social que cada uno tiene. Notemos que, en esta concepción, los juicios acerca de lo bueno y de lo malo tienen el estatus de ser verdaderos y no meros pareceres o gustos.

La noción moderna de individuo racional excluye la referencia al rol social, con lo cual se rompe el esquema moral anterior. Así, los preceptos morales dejan de ser entendidos como llamados al ejercicio de virtudes constitutivo de una *buena vida*. El comportamiento humano debe entenderse, modernamente, en el esquema de hechos y valores, con lo cual la justificación racional de la moralidad se vuelve quijotesca, pues de los hechos no pueden derivarse juicios valorativos con pretensión de verdad.

En medio de tantas dificultades, es evidente que el afán de autonomía, relativo a una voluntad para decidir sobre la base de una moralidad universal, terminó siendo aniquilado por el propio dualismo moderno.

El fin de la Modernidad

Además de los conflictos que impuso el dualismo, la vinculación con el poder eclesiástico, cuya negación reforzaba el deseo de liberación, propiciaron el agotamiento de esta época. Cuando el poder de la Iglesia (como elemento opresor) disminuyó, fue desapareciendo el afán de liberación, motor de todo el pensamiento moderno.

Empero, la extinción paulatina de la Modernidad puso de manifiesto un agotamiento más profundo: el fin de la metafísica. La Modernidad le dio el impulso final a la cultura occidental en esta dirección; con ello contribuyó a las dificultades que impuso la ontología dualista para constituir a la moralidad como base de la acción humana. El afán por la pregunta práctica ¿qué debo hacer? expresa un anhelo de armonía con un todo trascendente que el pensamiento moderno no logró constituir por la división de la realidad en hechos y valores.

La Posmodernidad o época del *encuadre*

La Posmodernidad emerge en la postrimería del fin de la metafísica. La condición ontológica que la caracteriza es el destierro de cualquier fundamento que le dé sentido a lo que es el caso. Esta condición cultural ha sido entendida, acudiendo a la noción heideggeriana de *modo de revelado* (Heidegger, 1977), como el modo de revelado *tecnológico*, llamado también del *encuadre* (*enframing*).¹³

En 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. Esto trae como consecuencia que la posibilidad de darle sentido a lo que se presenta se ve seriamente amenazada, tomando en cuenta que el ser de las cosas se vincula de manera esencial con un contexto de sentido que se constituye en un devenir desde el cual podemos comprender lo que ocurre.

Notemos que cuando lo que sea el caso se experimenta desde una base ontológica que presupone a las cosas como *devenidas*, la articulación en el lenguaje de su ser, su sentido, cuando se hace explícito, debe dar cuenta de tal condición, razón por la cual las formas narrativas se hacen dominantes. El legado narrativo (cuentos, mitos, fábulas, etcétera) de la cultura occidental refleja ese modo de experimentar las cosas.

Desde una perspectiva histórico-ontológica, dicho legado no puede verse como un conjunto de narraciones propias del folclor de los pueblos. Ellas son, en cada época histórica, un tramado en el lenguaje común, conformando una gran unidad de sentido, pues por medio de ellas los seres humanos aprendieron a ubicarse en el mundo al que pertenecían y conocieron el origen de sus pueblos, sus héroes, sus batallas, el bien y el mal.

De acuerdo con Fuenmayor (2001a: 45-48), en el caso de la Modernidad, la unidad de sentido la constituía una gran narrativa tejida con el hilo de la noción de *progreso* del espíritu, o de la razón; narrativa que alimentó la esperanza de una humanidad cada vez más justa donde los seres humanos serían tratados como fines y no como instrumentos. Esta gran narrativa tuvo muchas versiones, desde las más elaboradas, paridas por el pensamiento filosófico, hasta las de las personas comunes, a quienes les llegaban de múltiples maneras las versiones más elaboradas. La historia de la humanidad también era contemplada en dicha narrativa para mostrar el penoso camino del ser humano desde el *primitivismo* hasta la posesión de la luz de la razón.¹⁴

¹³ Un modo de revelado es la configuración ontológica que posibilita una época histórica brindándole rasgos distintivos.

¹⁴ Debemos notar que Fuenmayor considera como narrativa cualquier forma de articulación en el lenguaje que brinde sentido. Por esta razón, la inclusión de las construcciones filosóficas forman

Todas estas versiones estaban en sintonía con aquella gran idea del progreso de la humanidad sujeta a un ideal de justicia. Es menester destacar aquí que, como consecuencia de esto, la educación fue entendida como la encargada de formar seres humanos capaces de conducir su vida en sintonía con los ideales de justicia, libertad, democracia, ciencia, etcétera, que conformaban la constelación de sentido de la Modernidad. El ideal del proceso educativo moderno no era otra cosa que un proceso de humanización en el que se esculpían seres humanos apropiados para mantener vivo, a lo largo del tiempo, el ideal del progreso de la razón.

En general, en las diferentes épocas de la cultura occidental han existido varias de estas grandes narrativas que se constituyen en dadoras de sentido. La trama de formas narrativas que configuran a estas grandes narrativas se articulan en el lenguaje que Fuenmayor ha llamado *lenguaje madre* (Fuenmayor, 2001a: 45-48).

Este lenguaje es el lenguaje vital que no sólo nos permite comunicarnos, sino que, primariamente, sirve de base a cada ser humano para ser, sentir, vivir de diferentes maneras, preservando, sin embargo, rasgos básicos que nos identifican como miembros de una misma cultura. En otras palabras, en el lenguaje madre se da la articulación del trasfondo cultural o sido-siendo.

Las diferentes prácticas sociales existentes en una cultura en una época determinada configuran lenguajes particulares, llamados *juegos lingüísticos*,¹⁵ siendo ejemplo de ellos los lenguajes especializados como el de la matemática, la filosofía, la medicina, la ingeniería, la carpintería, la pedagogía, etcétera.

Los juegos lingüísticos se vinculan con el lenguaje madre porque ellos emergen de su seno, aun cuando llegan a transformarse de acuerdo con lo que constituye la esencia de las prácticas. Por otra parte, el despliegue de la vida en los diferentes juegos lingüísticos no debe vulnerar el lenguaje madre, sino más bien enriquecerlo, para mantener una base general desde la cual se pueda dar sentido a las cosas en contextos de la realidad más amplios que aquellos vinculados a las prácticas donde se gestan los juegos lingüísticos.

De nuevo, en la Modernidad, la narrativa del progreso intentó sembrarse en el lenguaje madre bajo diferentes formas. Así podía enriquecerse el lenguaje madre

parte de la narrativa del progreso, aun cuando los filósofos modernos se embarcaron en desarrollar los conceptos fundamentales siguiendo un modelo axiomático en clara oposición a las formas narrativas consideradas propias de la tradición.

¹⁵ Esta expresión está basada en la noción de *juego lingüístico* de Ludwig Wittgenstein, la cual ha sido interpretada por Fuenmayor (2001b: 104) como un modo de hablar-actuar, es decir, un modo de hablar que le da sentido a un modo de actuar y, a su vez, un modo de actuar que le da sentido al modo de hablar.

y, en consecuencia, la base general de sentido de todos los seres humanos para su constitución y re-constitución en los asuntos fundamentales de la época moderna.

Debemos enfatizar que en el lenguaje madre se gestan las grandes narrativas de sentido, llamadas también *narrativas matrices* o *metanarrativas*. Por ello, la posibilidad para el surgimiento de la narrativa del progreso en la Modernidad estaba en el lenguaje madre. Esto quiere decir que desde tal lenguaje se gestó la narrativa moderna (y, en otras épocas, diversas narrativas como la que dominó durante la Edad Media), la cual a su vez se subsumió de nuevo en el lenguaje madre para enriquecerlo, creando variadas formas en el lenguaje, nuevas ideas, otros juegos lingüísticos y hasta nuevos modos de pensar y ver el mundo.

La posibilidad de este dinamismo vital del lenguaje madre que permite la aparición de narrativas de sentido y su transformación, producto del retorno de éstas en el sedimento lingüístico fundamental, cuyo resultado es la gestación y crianza de otras unidades narrativas de sentido que pueden acoger lo que acontece, pone en evidencia un buen estado de salud del lenguaje madre y, con ello, de la cultura.

El debilitamiento de la Modernidad significó, en este orden, el debilitamiento de la narrativa matriz que le dio el rasgo distintivo a esta época. A la luz de las ideas expuestas en las secciones precedentes podemos decir que la Modernidad pretendió construir una narrativa matriz en torno a la noción de progreso, sobre la base de una ontología que terminó por minar el carácter holístico que le es propio a la narrativa matriz.

Pero, por otro lado, como la Modernidad representa la última época metafísica, su extinción lesiona el afán por acudir a lo trascendente para cobrar sentido del ocurrir. Esto ha producido resultados devastadores en la cultura, pues la posibilidad misma de gestar nuevas narrativas matrices se empobrece en extremo y, de manera simultánea, la posibilidad de alimentar el lenguaje madre para mantener su vitalidad también se ve seriamente lesionada. El quebrantamiento de la buena salud del lenguaje madre nos deja sumidos en la más triste de las orfandades: de lo que es madre, de eso que es *criador*, *protector* y *velador* de la vida.

Así, el encuadre se manifiesta como la época de la peor condición para la cultura occidental, pues la posibilidad misma de encajar el ocurrir en un trasfondo, de cobrar sentido, está amenazada de muerte, porque la fuente de toda narrativa de sentido, el lenguaje madre, ha sido lastimada de gravedad.

Como consecuencia de este serio empobrecimiento del lenguaje, el encuadre se sostiene en un olvido acerca de su propia condición histórica. Esto significa que el encuadre no puede entenderse desde su propia perspectiva como un modo de revelado en una serie de modos de revelado cuyo despliegue manifiesta la

historia de Occidente (origen y fin de la metafísica). Sin embargo, sólo en el punto de mira de una época que se manifiesta en el entorno del fin de la metafísica es posible que dicha historia se ofrezca al pensamiento. En otras palabras, el encuadre, al ser la época del mayor olvido histórico es, al mismo tiempo, la de mayor visión en tanto que ha posibilitado el pensamiento histórico-ontológico.

La respuesta brindada por el pensamiento histórico-ontológico a dos inquietudes

Como ya se ha mencionado, a la luz de esa conciencia histórico-ontológica fue posible para la sistemología, por un lado, brindarle una respuesta a la inquietud acerca de la perspectiva de perspectivas; y, por el otro, comprender la magnitud de la problemática fundamental del presente.

Respecto a lo primero, Fuenmayor ha respondido este asunto a partir de la pregunta: ¿Cómo es posible, en general, que el investigador tenga ante sí una perspectiva de perspectivas? Su respuesta es la siguiente:

Es posible, primero, porque las diferentes interpretaciones que el investigador expone (aunque no esté de acuerdo con algunas de ellas) no le son del todo ajenas, ya que las puede *entender*. Una interpretación totalmente ajena sería invisible para nosotros. ¿En qué caso un contexto interpretativo nos sería tan ajeno que fuese completamente invisible? La respuesta parece simple: cuando ese contexto proviene de una cultura totalmente ajena a la nuestra. Por contraposición, podríamos decir que la posibilidad de comprender varios contextos radica en su existencia dentro de una forma cultural que no me es completamente ajena. ¡He aquí, en esta simple observación, la posibilidad de encarar la pregunta por la condición de posibilidad de la *perspectiva de perspectivas!*: *En un estudio sistémico-interpretativo, la variedad interpretativa (las diferentes interpretaciones y sus correspondientes contextos interpretativos) se asienta en la unidad de la cultura que permite tal variedad* (Fuenmayor, 2001b: 114-115; cursivas en el original).

Con relación a lo segundo, debemos decir que en el panorama cultural ofrecido por la perspectiva histórica, la sistemología entiende con mayor claridad que su trascendencia social tiene que darse con el fin de superar una condición de la época, en la cual se presenta la mayor amenaza para la cultura misma. Pero, ¿cómo superar un modo de revelado que, siendo tal, tiene el máximo poder? ¿Cómo hacerlo sin caer en la trampa de la ilusión de percibirse en una especie de punto externo al encuadre desde el cual puede lanzarse una propuesta?

Ésta es la respuesta: la articulación de una narrativa que dé cuenta, en múltiples niveles, de la historia (de deterioro) de la cultura occidental constituye la salida a una condición epocal que se sostiene en, y sostiene, el olvido de la naturaleza *histórica* de cualquier cosa que sea el caso.

Una narrativa histórico-ontológica debe lesionar la ahistoricidad del encuadre al mostrarlo en un devenir que ha conducido a la negación del carácter histórico de lo que ocurre. Respecto a su articulación, esta narrativa debe tejerse alimentada por el pensamiento filosófico posmoderno, el cual ya ha dado manifestaciones de su naturaleza histórico-ontológica, tal como puede apreciarse en algunas de las obras de MacIntyre, Foucault, Heidegger (a partir de una cierta etapa), Wittgenstein y Taylor, entre otros.

Pero esto aún no resuelve el problema. Se nos presentan dos razones para ello:

1. La imposibilidad de difundir socialmente una narrativa que se ofrece en un juego lingüístico (el lenguaje filosófico) que está restringido a unos cuantos individuos.
2. Imaginemos que se lograra hacer asequible dicha narrativa a sectores más amplios de las sociedades occidentales. En este caso, su difusión podría ocasionar una acogida superficial, pues en esta época posmoderna, donde todo es válido, se le puede dar cabida a cualquier discurso sin que necesariamente éste tenga consecuencias sociales.

La “acogida” que debería dársele a esta narrativa no puede ser ni en un plano intelectual ni en un plano emocional. La narrativa histórico-ontológica debe propiciar un cambio cultural profundo, del mismo modo como ocurrió con las narrativas matrices en cada época histórica de Occidente. Notemos, a manera de ilustración, que la narrativa del progreso pretendió lograr un cambio desde el orden medieval a uno en el que el orden estaba sustentado en la razón.

La palabra *apropiación*, que sugiere el profesor Fuenmayor a partir de su interpretación del término *enowning* de Heidegger (1999), designa el *evento* en el que, en la cultura, se han dado transformaciones en los modos de revelado. De nuevo, con el ánimo de ejemplificar este punto, podemos decir que en una cultura como la moderna ciertas percepciones llegaron a consolidarse porque ocurrió una apropiación. Una muestra es la percepción que se forjó sobre el primitivismo de ciertos pueblos cuyas culturas no eran europeas. Esta percepción, articulada como parte de un cierto juego lingüístico, se fue esparciendo socialmente hasta llegar a ser una percepción *constitutiva* de amplios sectores sociales. La fuerza de la narrativa del progreso y, en general, de cualquier narrativa matriz, radica en lograr esta constitución o, mejor aún, *re-constitución*.

Respecto a esto último hay que enfatizar que la re-constitución es histórica, pues se origina en los individuos la posibilidad de dar cuenta del ocurrir en términos de una nueva narrativa matriz que encierra una historia en la cual se ha re-ordenado el devenir de su cultura en términos tales que logra darle sentido al presente. Un ejemplo de esto es la versión historiográfica del progreso de la razón, la cual informaba de una evolución que mostraba a algunas sociedades europeas como ubicadas en el estadio más alto de esa evolución.

Ahora bien, siendo la Posmodernidad una época en la postrimería de la metafísica, la transformación del encuadre en otra cosa representaría una apropiación de otro nivel: la *Apropiación*. Ésta es la reconstitución de los individuos de tal manera que puedan entenderse, y entender el presente, en términos de la narrativa histórico-ontológica. A partir de aquí se reordenaría todo el hacer humano, individual y colectivo.

Lo dicho anteriormente es la razón por la cual la difusión de una narrativa histórico-ontológica debe tener presente que esos dos planos donde pudiera ser “acogida”, los que llamamos intelectual y emocional, no pueden considerarse esperanzadores para intentar superar el dominio de una época destructora de la cultura. Estos dos planos no son fecundos para la *Apropiación*.

Para superar este escollo, se puede pensar en que la difusión de la narrativa histórico-ontológica se haga por medio de la educación formal. La educación, en cualquier cultura, ha desempeñado el papel de transmisor a las nuevas generaciones de todo aquello que constituye el legado cultural de un pueblo, impulsando con ello la apropiación. A la luz de esta idea, observemos a continuación el sentido que tomaría la educación. Expondremos en términos generales cuál es el estado de la educación en el presente, lo cual nos servirá como contraste para exponer el sentido del proyecto de educación propuesto por la sistemología interpretativa.

La educación posmoderna actual: enseñanza del sinsentido

Los sistemas educativos del presente son herencia de aquella educación moderna que pretendía formar seres humanos que hicieran uso de sus facultades racionales. El destino de todo esfuerzo racional era la construcción de una sociedad justa, razón por la cual se entendía que el sentido de la educación estaba dado por su utilidad en el esclarecimiento de un orden racional que fuese cada vez más perfecto. El saber sustentado en la ciencia –la forma racional por excelencia que

despejaba el oscurantismo de la tradición y las creencias míticas— era el tesoro que debía ser entregado a los educandos. La historia, como relato de sucesos relevantes que mostraban el penoso camino de la humanidad hacia la ilustración, era también una parte importante del currículo, porque contribuía con la implantación de la noción de *progreso* en el alma de los educandos.

Evidentemente, en la medida en que el proceso de destrucción de la unidad de sentido de la Modernidad fue avanzando, la educación fue despojándose de todo lo que la justificaba. Ante el empuje de la visión neoliberal del mundo, resultado histórico de la fractura de la Modernidad, la educación ha devenido en el presente en transmisora del saber entendido como mera información útil requerida para entrar a competir en el mercado laboral. Los que acumulen mayor experiencia tienen mejores condiciones para salir airosos de la competencia laboral y, por tanto, serán los más favorecidos, en términos de dinero, lo cual redundará en éxito. Esta última creencia respecto a la educación es la más común.

Así, la enseñanza de los contenidos de biología, física, química y matemáticas, por nombrar algunos, perdieron aquello que les brindaba sentido de cuerpos cognoscitivos destinados a formar un tipo de pensamiento que pudiera lidiar, siguiendo pautas racionales, con la complejidad que ofrecen la existencia individual y colectiva orquestadas en torno al ideal de un orden social justo (lo cual, obviamente, va más allá de conocer las explicaciones científicas de los fenómenos y su aplicación en la solución de problemas técnicos). Respecto a la historia, ésta tiende a desaparecer de los currículos, pues ya la cadena de hechos que se resaltan y que ella hilvana para contar cómo progresó la humanidad, deja de tener resonancia en el espíritu y, a lo sumo, sólo se entiende como datos “históricos” de muy poca utilidad que, por lo general, son vistos con absoluto desgano (Ministerio de Educación y Deportes, 2000).

Al exiliar la base que daba sentido a los conocimientos es casi imposible que los alumnos entiendan para qué estudian los distintos contenidos temáticos. Los estudiantes, aun los que cursan estudios universitarios, difícilmente imaginan que educarse aprendiendo una diversidad de temas es bueno porque les permite comprender la realidad y actuar bajo la guía de un pensamiento que los proteja de la manipulación. Quizá lo que oyen con insistencia, por diferentes vías, es que todo ese esfuerzo sirve para ganar dinero, tal como corresponde bajo el imperativo del mercado en el presente. En pocas palabras, los alumnos no pueden darle sentido a ese conjunto de actividades propias de un proceso educativo cuya unidad de sentido se ha ido perdiendo.

En el caso venezolano, la práctica pedagógica presenta particularidades que empeoran esta situación. Un punto digno de atención es el referente a la enseñanza

de la matemática en los primeros seis años de la educación. Como es conocido, en estos primeros años, los alumnos deben adquirir un cierto dominio de las operaciones aritméticas elementales (Ministerio de Educación, 1997), lo cual requiere una didáctica que permita comprender y aplicar esas operaciones en medio de experiencias cotidianas. Con esto pueden hacer suyo ese juego lingüístico y, en consecuencia, sentar las bases que faciliten la constitución de un pensamiento capaz de expresar ideas complejas partiendo de lo que ocurre. En la praxis pedagógica actual es difícil encontrar que ésta sea la clave de la enseñanza matemática y, menos aún, que los alumnos puedan entender los diferentes contenidos a partir de su vinculación con lo cotidiano, pese a que existen propuestas didácticas excelentes en este terreno que, por lo general, no son consideradas entre los maestros, quizás porque ellos mismos adolecen de dificultades para comprender cómo se vinculan estos temas con las experiencias de la vida en el día a día (Quevedo, 2005; Anzola, 2005).

En etapas superiores de la educación se nota también una ausencia de vinculación con lo habitual. Como es de suponer, en estas etapas se requiere el manejo de un pensamiento que se despliegue en dominios más abstractos, incluido en ello los temas de las disciplinas llamadas humanísticas. En el caso específico de las ciencias, no sólo aparecen dificultades derivadas de la desconexión de los saberes con la vida, sino que además se obvia la enseñanza de los problemas de fondo que sustentaban las ideas de los creadores de teorías. Por ejemplo, no se dice que la mecánica de Newton manifiesta la transformación de una manera de ver las cosas en la cual ellas se desarraigan de su lugar en el mundo para convertirse en meros *cuerpos*. De este modo, su explicación sustraída de ese fondo histórico crea la firme convicción de que las cosas *son*, de antemano, sólo cuerpos, y esto se sanciona como una verdad universal, ahistórica.

Lo anterior trae como consecuencia el fomento de la constitución de una visión de las cosas desterradas de cualquier devenir que las justifique y que, por tanto, pueda brindarles pleno sentido. Para quienes pasan por el proceso educativo formal y logran culminar estudios universitarios, la visión científicista (reduccionista) cala con mayor fuerza como perspectiva básica desde la cual se pretende entender no sólo aquello que se ofrece en medio de situaciones propias de una actividad cognoscitiva, sino también la vida misma. Pero como la ciencia, a pesar de su empeño por explicar la riqueza y complejidad de lo humano, no logra hacerlo porque su ontología se sustenta en un llamado por lo universal que, necesariamente, desecha ese sustrato fértil histórico, o trasfondo cultural, desde el cual podemos alcanzar pleno sentido; no es suficiente como referencia global para ubicar el ocurrir. Como resultado, la dedicación al estudio por varios años

va fraguando un modo de ver la realidad desprovisto de sentido holístico, lo cual repercute tanto en lo concerniente a lo individual como en aquello de carácter público y que tiene que ver sobre todo con el desempeño de las profesiones y oficios, aprendidos a lo largo de los años de estudio, y sus consecuencias en el entorno social en el que se desenvuelven.

¿Cómo podemos superar un sistema educativo que perpetúa la ausencia de una voluntad de sentido holístico? El escenario está dispuesto para la siguiente respuesta: es necesario diseñar un sistema educativo que, sustentado en la narrativa matriz histórica, le brinde sentido a los conocimientos y destrezas que se enseñen, en términos del cultivo de un afán de sentido en los educandos. Expliquémoslo con más detenimiento.

Una educación para el presente: la crianza de un afán de sentido en los primeros seis años

Hemos dicho que, tomando en cuenta su papel general como transmisora del legado cultural, podíamos considerar a la educación como vehículo para la transmisión social de una narrativa matriz histórico-ontológica que posibilite, de este modo, la re-constitución histórica de los seres humanos.

En la etapa primaria, este sistema educativo debe centrarse en el desarrollo de habilidades básicas como leer, escribir y contar. En el caso de la lectura y la escritura, tal desarrollo debe ocurrir en torno a formas narrativas. Y aquellas para las cuales los niños parecen tener una disposición natural son los cuentos infantiles. Así, pues, los cuentos son propicios como recurso en torno al cual gire el proceso de enseñanza. ¿Qué pueden ofrecer los cuentos gracias a su naturaleza narrativa?

Las formas narrativas tienen más posibilidades de alimentarse directamente del fondo lingüístico y toda su riqueza, pues son las formas tradicionales mediante las cuales los hombres se han contado, a lo largo de diferentes generaciones, lo que pasa, lo que ha pasado o lo que pasará. Basta imaginar las narraciones excelsas de la cultura occidental, y de otras culturas, para entender la fuerza del lenguaje narrativo como faro en el destino de los pueblos. Los mitos de civilizaciones antiguas y los de aquellas que la Modernidad pretendió someter (como las culturas precolombinas) conmovían a sus miembros, pues en ellos se expresaba la fuente de sentido que les decía porqué ocurrían los fenómenos naturales, cuál era el origen de sus pueblos, etcétera.

Por otra parte, los cuentos son el tejido de situaciones que resultan en una historia. Lo que pasa en el cuento se construye entramando varios asuntos para

constituir la historia que allí se narra. La historia es la unidad que le da sentido a una variedad de situaciones; cada cosa que se presenta en el cuento debe tributar al desenlace de la historia narrada.

Esta característica básica del cuento puede ser aprovechada para enseñar a los niños a entretener el ocurrir en torno a una unidad que lo justifique. En el proceso educativo que se propone, el cuento permite enseñar diversos contenidos temáticos de manera tal que su conocimiento sirva para entender la historia del cuento. En consecuencia, todo el aprendizaje de la mayor parte de los temas que se consideren apropiados en las diferentes etapas educativas gira alrededor de la comprensión de los cuentos.

Si se toman en consideración las posibilidades que brinda el cuento, podemos precisar los dos grandes niveles de nuestra propuesta educativa: la lectura de los cuentos y una primera comprensión de lo narrado; y el desarrollo del aprendizaje de los temas específicos, propios del cuerpo de conocimientos que debe ser enseñado (tal como lo estipula la normatividad que rige a la educación) para comprender a cabalidad la historia del cuento.

En lo que sigue puntualizaremos el objetivo del proyecto de educación de la sistemología interpretativa, “Diseño de un sistema educativo para la Venezuela del siglo XXI”, y cuya expresión se encuentra en Fuenmayor (2001a).

Objetivos del proyecto de educación

1. Desarrollar una versión de la narrativa histórico-ontológica
2. Diseñar un sistema de actividades pedagógicas para la educación primaria y secundaria en torno al uso de cuentos

El desarrollo de la narrativa histórica se ha abordado en dos tesis doctorales, cada una de las cuales ha contemplado una de las dos etapas mencionadas del proceso educativo. El hilo conductor del esfuerzo por elaborar la narrativa histórico-ontológica lo constituye la educación. Se han considerado dos épocas, a saber: la Grecia Clásica y la Modernidad.¹⁶

La razón que conduce a la comprensión de la educación como guía para la construcción de la narrativa histórica es la idea de que el pensamiento, ante un momento crucial en el que se percibe el agotamiento de una narrativa matriz, se

¹⁶ La autora del presente artículo está culminando una de las tesis doctorales antedichas. Se centró en la educación en la Grecia Clásica y en el diseño de las actividades pedagógicas para la educación primaria.

afana por construir un nuevo orden de sentido que lo conduce al replanteamiento de la educación. En el caso de la Grecia Clásica, el reto del pensamiento fue la articulación de un nuevo orden de sentido frente al debilitamiento de la narrativa homérica. Platón, uno de los máximos exponentes de esa época, no sólo construye un orden de sentido en torno a las *ideas*, sino que propone una forma educativa con la cual los hombres podrían contemplar la realidad perfecta de ese mundo de ideas; todo esto en medio de una devastadora condena a la visión homérica (diálogo *República*).

Con relación al segundo objetivo del proyecto, en cada caso el resultado será una serie de manuales que especifique con el mayor detalle posible las actividades pedagógicas. En cuanto a la educación primaria, para los tres primeros grados, el manual se elaborará con el fin de ser leído sólo por el maestro, como guía en el desarrollo de cada clase. Los alumnos dispondrán de los cuentos que serán incluidos. El manual se titulará *Manual del maestro*.

Para 4º, 5º y 6º grados, el manual estará a disposición del maestro y de los alumnos, pues en estas etapas los niños tienen mayor autonomía como lectores y se llamará *Libro maestro*.

El propósito del diseño para la etapa primaria es desarrollar las habilidades básicas requeridas para:

- a) Leer y escribir correctamente de acuerdo con el desarrollo de las capacidades intelectuales
- b) Comprender y resumir la idea central de un texto y sus argumentos
- c) Expresar las ideas de manera clara y coherente
- d) Aprender y usar el lenguaje (lenguaje madre), de tal manera que los alumnos comiencen a tener experiencia en medio de un enriquecimiento lingüístico
- e) Aprender y usar apropiadamente los lenguajes particulares (juegos lingüísticos) de las diferentes disciplinas a las que pertenecen los conocimientos enseñados en este nivel educativo
- f) Desarrollar habilidades para el cálculo aritmético

Bibliografía

Anzola, Myriam

- 2005 "La dinámica escolar en torno al aprendizaje de la matemática", Grupo del Taller de Investigación Educativa, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad de Los Andes, Mérida, República Bolivariana de Venezuela (mimeo).

- Fuenmayor Arocha, Ramsés 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.
 - 1991a "The Roots of Reductionism: A Counter-Ontoepistemology for a Systems Approach", en *Systems Practice*, vol. 4, núm. 5, pp. 419-448.
 - 1991b "The Self-Referential Structure of an Everyday-Living Situation: A Phenomenological Ontology for Interpretive Systemology", en *Systems Practice*, vol. 4, núm. 5, pp. 449-472.
 - 1991c "Truth and Openness: An Epistemology for Interpretive Systemology", en *Systems Practice*, vol. 4, núm. 5, pp. 473-490.
 - 1993 "The Trap of Evolutionary Organicism", en *Systems Practice*, vol. 6, núm. 5, pp. 469-499.
 - 1994a "Systems Science: Addressing Global Issues' -The Death Rattle of a Dying Era?", en *Systemist*, vol. 16, núm. 2, pp. 110-157.
 - 1994b "Modernidad y autenticidad: el no ser-siendo de lo moderno", en *Actual*, núm. 28, pp. 85-112.
 - 1994c "El olvido del sentido holístico en la época posmoderna", en *Sistemas*, pp. 15-30.
 - 1997 "The Historical Meaning of Present Systems Thinking", en *Systems Research and Behavioral Science*, vol. 14, núm. 4, pp. 235-248.
 - 2001a "Educación y la reconstitución de un lenguaje madre", en *Revista LOGOI*, núm. 4.
 - 2001b *Interpretando organizaciones... Una teoría sistémico-interpretativa de organizaciones*, Consejo de Publicaciones y Consejo de Estudios de Posgrado, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Fuenmayor Arocha, Ramsés L. y Hernán López-Garay
- 1991 "The Scene for Interpretive Systemology", en *Systems Practice*, vol. 4, núm. 5, pp. 401-418.
- Fuenmayor Arocha, Ramsés L., Mario Bonucci y Hernán López-Garay
- 1991 "An Interpretive-Systemic Study of the University of Los Andes", en *Systems Practice*, vol. 4, núm. 5, pp. 507-525.
- Heidegger, Martin
- 1977 "The Question Concerning Technology", en *The Question Concerning Technology and Other Essays*, intr. y trad. William Lovitt, Harper & Row Publishers, Nueva York, pp. 3-35.
 - 1994 *Conferencias y artículos*, trad. Eustaquio Barjau, Ediciones del Serbal, Barcelona.

1998 *Pathmarks*, William McNeill (ed.), Cambridge University Press, Cambridge.

1999 *Contributions to Philosophy (From Enowning)*, trad. Parvis Emad y Kenneth Maly, Indiana University Press, Bloomington.

MacIntyre, Alasdair

1992 *After Virtue. A study in moral theory*, Reino Unido, Duckworth, 2ª ed.

Ministerio de Educación

1997 *Currículo Básico Nacional*, Ministerio de Educación, Caracas.

Ministerio de Educación y Deportes

2000 *De la capacitación a la interformación de los docentes larenses*, Barquisimeto, Zona Educativa, República Bolivariana de Venezuela.

Quevedo, Blanca

2005 “La formación de la matemática de los docentes del nivel inicial”, en *Equisangulo. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación Matemática*, núm. 1, vol. 1, enero-junio [Escuela de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad de Los Andes, Mérida, República Bolivariana de Venezuela].