

PEDAGOGÍA DE LA RELACIÓN EN EL MUNDO-DE-VIDA VENEZOLANO

Pedagogy of the relation in the venezuelan world-of-life

Andrés Eloy Gutiérrez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Estado Aragua, Venezuela.

Correo-e: andres_gutierrez88@yahoo.com

Resumen

El siguiente trabajo tiene como propósito presentar los fundamentos filosóficos y antropólogos para una pedagogía de la alteridad. La alteridad ha sido la respuesta filosófica al planteamiento moderno del individuo como fundamento de la sociedad y la cultura. Esta investigación es de tipo documental y el método hermenéutico el camino para acceder a los planteamientos y significados educativos en el pensamiento moderno. Venezuela ha construido sus proyectos educativos y curriculares en los pensadores y planteamientos del individuo moderno, que había sido el fundamento oficial y único de todo proyecto occidental. La hermenéutica también permite revisar la literatura pedagógica que se abre a otras posibilidades más allá de la modernidad, que tienen como horizonte la filosofía de la alteridad, la otredad o como la llamamos a lo largo de nuestra investigación: la relación. Por último, se presenta la comprensión del hecho venezolano a partir de las investigaciones del Centro de Investigaciones Populares dirigido por el Doctor Alejandro Moreno. La finalidad de este trabajo es proponer los fundamentos teóricos para poder pensar y hacer un proyecto educativo desde la filosofía de la relación para un hombre situado y concreto, en este caso, el hombre venezolano y sus prácticas de vida. Un hombre que pertenece a otro mundo-de-vida distinto al moderno.

Palabras clave: Individuo, relación, hombre, educación, pedagogía.

Abstract

The following work aims to present the philosophical foundations and anthropologists for a pedagogy of alterity. Alterity has been the philosophical response to the modern approach of the individual as the foundation of society and culture. This research is documentary and the hermeneutic method is the way to access educational approaches and meanings in modern thought. Venezuela has built its educational and curricular projects in the thinkers and approaches of the modern individual, which had been the official and unique foundation of every western project. Hermeneutics also allows us to review the pedagogical literature that opens up to other possibilities beyond modernity, whose horizon is the philosophy of alterity, otherness or as we call it throughout our investigation: the relationship. Finally, the understanding of the Venezuelan fact is presented from the research of the Popular Research Center directed by Dr. Alejandro Moreno. The purpose of this work is to propose the theoretical foundations to be able to think and do an educational project from the philosophy of the relationship for a situated and concrete man, in this case, the Venezuelan man and his practices of life. A man who belongs to another world-of-life different from the modern.

Keywords: Individual, relationship, man, education, pedagogy.

Recibido: 25/03/2017

Enviado a árbitros: 01/04/2017

Aprobado: 07/08/2017

La vida como punto de partida.

Rousseau (1975) en su obra *Emilio*, recoge en una pregunta lo que entiende por educación: ¿Por qué, pues, la educación de un niño no comienza antes de que hable y de que entienda, ya que la sola elección de los objetos que se le presentan es capaz de convertirle en un tímido o valiente? (p. 28).

La educación no está restringida a la acción de la escuela, es la acción que ejerce toda una cultura en el hombre. Esta es posiblemente la lucha de Rousseau con la función de la escuela, la función transformadora del hombre cultural, esta tensión entre lo que llama educación natural y educación negativa. La vida es el lugar donde tiene sentido la educación, fuera de ella no tiene contenido real. Entonces, la vida es lugar donde la educación es concreta, las teorías son lejanas y ajenas. Por lo que, la verdad de la educación, es lo que es en la práctica compartido con los colegas y los estudiantes. Durante todos estos años de labor en el quehacer educativo, surge una inquietud: ¿qué hombre educamos? Quiero hacer énfasis en la vida concreta, cotidiana, porque al reflexionar sobre el proceso educativo aparece una y otra vez el mismo significado en ella, un hombre concreto que se vive culturalmente distinto al hombre proyecto de los textos, es decir, el hombre que existe frente al hombre que se pretende construir.

Veamos un fragmento de la historia-de-vida de Pablo, recogida por Julio César Pérez (1998):

Después también... eh... la experiencia de compañerismo, de hermandad fue como algo muy... muy importante, después de la posibilidad de poder compartir con compañeros que eran menores de tu edad y mayores que tú y cada uno de acuerdo a su edad, de acuerdo a su proceso, tenía su... también su..., allí habían

fases, en esta casa habían fases en las cuales pues, cada una de ellas tenía su objetivo, tenía unas metas a lograr, y de acuerdo a las metas alcanzadas por mí, o las metas alcanzadas pues, por mí en este caso, yo iba pasando de una fase a otra, y cada fase tenía su... sus elementos pedagógicos, educativos, como muy claves, como muy presentes. (p. 156).

La relación de compañerismo y hermandad aparece como el primer significado en la experiencia de Pablo en su proceso educativo, los contenidos de los programas del currículo no son mencionados de forma directa, siempre van apareciendo en un segundo plano y no con claridad en su conceptualización. La primera sospecha que surge es que: la relación es el primer sentido y significado en la experiencia educativa y es por medio de ella que el proceso pedagógico se va produciendo. Es recurrente este dato cuando preguntamos a los estudiantes: ¿qué han aprendido en años anteriores?, su respuesta parte del relato descriptivo de la relación con algún maestro y luego, al conocimiento adquirido. En las conversaciones, con los estudiantes y otros colegas de trabajo, el relato se centra en la descripción de la convivencia cotidiana, los buenos momentos compartidos; la discusión sobre los aprendizajes abstractos y académicos quedan atravesados por las anécdotas de amistad y compañerismo. Estos no tienen sentido en cuanto a conocimiento en sí mismo sino en cuanto a las relaciones personales, por medio de las cuales se fueron produciendo.

La aparición de eventos de violencia en la escuela y el aumento de casos sobre acoso escolar en los últimos años nos alertan de la necesidad, no solo de un planteamiento de educación en valores, sino de preguntarnos: ¿qué hombre queremos formar? Esta pregunta la podemos apoyar en la primera conclusión a la que llegan Machado, J. y Guerra, J (2009) en su

informe final titulado *La investigación de la violencia en las escuelas*, que dice: “La violencia estudiantil forma parte del estado de la sociedad. No es un hecho fortuito, aislado” (p. 101). A menos, que aceptemos que el hombre es un lobo para el mismo hombre (Hobbes, 1989).

En Venezuela el Ministerio Popular para la Educación no posee estadísticas oficiales sobre la violencia escolar, la violencia en la escuela y el acoso escolar, es decir, no tiene datos fácticos que le permitan planteárselo como un problema a resolver, sea por medio de las políticas educativas o con los ejes curriculares. Por otro lado, las campañas contra el acoso escolar o el llamado bullying han servido para reducir este fenómeno, pero viéndolo como una situación focalizada en unos cuantos alumnos abusadores que fácilmente pueden ser identificados y dejan de un lado el problema de la violencia escolar como un factor posible dentro de la estructura cultural de la cual son presa nuestras instituciones educativas.

Es necesario hacer una distinción entre el acoso escolar y la violencia escolar, pues, en el primero la violencia es identificada con facilidad y sancionada, porque no queda oculta e impune ante la estructura general de normativas sociales y escolares. En el segundo caso, de la violencia escolar, ésta tiene condiciones de posibilidad por su aceptación en la estructura general de la cultura, tiene un carácter grupal o extendido en la sociedad. No es mi interés hacer un debate sobre el acoso escolar o la violencia escolar, sino poner de relieve que el sentido y significado de esta violencia está en el hombre que concebimos y formamos. La pedagogía centrada en el individuo tiene la potencialidad de llegar al ensimismamiento del yo, capaz de agredir y no reconocer a las personas que habitan en su entorno. La pedagogía de la relación tiene como posibilidad el reconocimiento del otro y de su dignidad, por lo tanto, de sus derechos y valor.

Disertación

Comenio (1998) ve la necesidad de sistematizar en una obra escrita el proyecto educativo del nuevo hombre, la titulará Didáctica Magna, en la cual organiza jerárquicamente el orden que debe tener el proceso educativo del ciudadano desde que nace. En esta obra todavía está el dilema entre la educación laica y la educación religiosa, sin embargo, la concepción del individuo se va abriendo paso bajo el argumento de que los hombres enseñan a los hombres dentro de un orden natural, ya no celestial, sino anclado en el mundo. Rousseau (1975), por otra parte, ya no contrapondrá la educación religiosa versus la educación laica, sino la educación de la sociedad en tensión con la educación natural, a la primera la llamará educación negativa, pues, quiere dominar la individualidad del hombre para imponer la voluntad general de la sociedad.

El nuevo hombre, de La Revolución Francesa, tiene como medida del mundo su propia humanidad, está volcado sobre el mismo. La referencia a toda ética trascendental o religiosa es desplazada por una ética individual, el bien ya no es común, el bien como diría Savater (1991) “En una palabra, entre todos los saberes posibles existe al menos uno imprescindible: el de que ciertas cosas nos convienen y otras no”. Sobre este argumento construye toda la ética para su hijo Amador, el bien es un asunto de conveniencia o no al individuo en todo su significado singular, en el yo. La misma función que tiene tomar un alimento o no para nuestro bienestar es la misma que golpear o no a otra persona, no se detiene en pensar que el otro tiene un derecho o una dignidad, sino que este puede devolverle el golpe. La contención de la violencia no es un acto de paz sino un acto de resguardar siempre la propia seguridad.

Hobbes (1989), que concibe al hombre desde una naturaleza agresiva por este instinto individual de preservación de la vida, recogido en su “homo hominis lupus”, que exige, entonces,

el pacto social como garantía de la vida de todos los miembros de la sociedad moderna. Es decir, una ética contractual, del acuerdo de no agresión. Toda la ética y proyecto educativo de este hombre de naturaleza violenta no requiere de la asunción de valores o convicciones sobre el bien, requiere, en todo caso, de reglas que regulen y sancionen su conducta frente a otros.

Para Spinoza (1980), por otra parte, al igual que Hobbes sitúa el problema en la naturaleza instintiva del hombre. A diferencia del autor del *Leviatán* éste hablará de las pasiones, entendidas como ideas inadecuadas y confusas, que producen alienación en el hombre que no posee la suficiente fortaleza racional para combatirlos. Al no poder confiar en la razón que es dada a todos los hombres, la ley garantiza la represión de estas ideas inadecuadas. La educación del cuerpo tendrá sentido en el dominio de las pasiones para que el hombre desarrolle la razón a plenitud.

Kant (2003), al reconocer a este hombre-individuo y su alcance para volver al otro individuo medio y convertirlo en un valor de cambio, porque su instinto es egoísta, se nos presenta con el imperativo categórico como respuesta, donde ya el otro no sea un medio sino un fin en sí mismo. Las restricciones de nuestras acciones, para Kant, no pueden venir de factores externos, porque el hombre está dotado de racionalidad, de tal forma, que la ley tiene sentido en su asunción como un valor interno, porque tiene que ser un acto de voluntad individual. Aunque no renuncia al principio antropológico del individuo, le da autonomía y responsabilidad en acción hacia el hombre con el cual interactúa en la sociedad.

Aunada a estas posturas éticas, que surgen de la antropología del individuo, llegaremos a la corriente del utilitarismo, fundamentalmente en los planteamientos filosóficos, educativos y jurídicos de Suart Mill (1984), Dewey (1987) y Bertham (1948), donde el uso y la utilidad son

los criterios de valor, tanto para las cosas que constituyen la experiencia del hombre en el mundo como las acciones de este en el mundo. Esto lleva al individuo a creer que en la educación la moralidad no es un valor absoluto en sí o necesario, tendrá sentido siempre que sea útil al progreso del hombre y a mantener el orden dentro de la sociedad. Estos serán los valores que imperaran, esto quiere decir, que incluso el otro individuo dentro de una sociedad tiene sentido y valor en cuanto a su utilidad dentro de la estructura general. La educación deberá partir de aquello que constituye la experiencia práctica en el mundo y no de los valores trascendentales que no podemos ver ni controlar. Esta postura ética se acerca a la de Savater y su principio de conveniencia.

Todas estas posturas éticas tendrán incidencia en el hombre que la modernidad educa, convergen en la necesidad de transformar al hombre que existe de forma concreta y singular como existencia en las distintas culturas. Es decir, la educación es un proyecto transformador con aspiración al hombre universal, el hombre que habita el mundo cotidiano le es problemático, necesita ser restringido o aprender a restringirse, sea por su naturaleza violenta, sus pasiones, egoísmo o porque no tenga claro que es lo útil o aquello que le conviene.

En respuesta a la crisis de valores que sufren las sociedades, la educación escolar no encuentra herramientas efectivas, su centralidad estuvo durante mucho tiempo en resolver los problemas de la cognición de los conocimientos necesarios del currículo. Una didáctica más instruccional que de formación humana. Sólo los colegios dirigidos por religiosos incluirán una formación más amplia, esto es, en valores.

La justicia, como discurso y necesidad en la sociedad, es el origen en algunos programas de educación en derechos humanos, que los pedagogos traducen en educación de valores. Rawls

(1993), en su obra *Teoría de la Justicia*, introduce algunas ideas interesantes, que finalmente buscan interpelar las acciones del individuo egoísta y envidioso de la vida del otro. Una sociedad justa tiene que hacer exigencias mínimas que se traduzcan en beneficios que permitan a todos los individuos en la sociedad progresar. En consecuencia, Rawls, propone que la justicia sea el fundamento de la acción del hombre en todos los campos de su vida económica, política, social y, por lo tanto, educativa. Sin embargo, la justicia que plantea Rawls, sigue estando en el contrato social de los individuos.

Si revisamos los textos de educación en valores, que utilizan los docentes o tienen los alumnos para su aprendizaje, encontramos en ellos una propuesta deontológica, descrita en la adquisición de conductas y no de convicciones. Esto deja que la acción educativa en la adquisición de valores sea reducida a una serie de conductas frente al control que establecen normas y reglas. Aunque podamos diferir en el consenso sobre una definición de valores, es seguro, que coincidimos en que son inherentes e internos al hombre, no una externalidad.

Las respuestas que surgen frente al individuo, aunque parezcan distintas, llegan al contrato social como control de la conducta o la guía de esta misma. Ahora, bien, y ¿si nos planteamos otro hombre que no sea individuo?, ¿educamos a un hombre que reconocemos otro y en el cual podemos reconocernos al mismo tiempo?

Reflexiones finales

El hombre concebido como relación para la construcción de una pedagogía

No se puede plantear una pedagogía sin pensar en el hombre, que es el fundamento antropológico de su finalidad. Como se ha señalado anteriormente, y podemos constatar en los

grandes tratados referidos, el hombre que aparece y que se convierte en pilar de la pedagogía es el individuo. En las propuestas educativas y los proyectos educativos en los planteles la relación aparece como un agregado, una construcción posterior al hombre, no es casualidad que sea el cuarto pilar señalado como “aprender a convivir” en “Los cuatro pilares de la educación”, de La Educación encierra un tesoro (Delors, 1994, p. 34). La propuesta de esta investigación va en otro sentido, la relación como punto de partida, como condición antropológica de lo educativo. La relación en el sentido primero de la existencia del hombre y no como una construcción posterior.

En la propuesta pedagógica desde el individuo la convivencia es un contrato de no agresión, pero no un valor inherente a lo educativo. Es por esto, que se hace necesario pensar la pedagogía desde la relación como primera práctica y no como el resultado de adquisición de conductas descritas como sociales.

Bárcena, F. y Mélich, J. (2000) en *La Educación como Acontecimiento Ético*, presentan una visión de la pedagogía y la didáctica desde el horizonte de la alteridad, que es sólo posible en la concepción de un hombre histórico, reconocido en su otredad, un hombre que no acontece como idea o razón, sino como acción ética:

Queremos referirnos a la educación como acontecimiento ético frente a todos los intentos de pensarla desde estrechos marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la planificación tecnológica –donde lo único que cuenta son los logros y los resultados educativos que se «espera» que los alumnos y estudiantes alcancen después de un período de tiempo–, y también porque pensamos que es hora de que quienes elaboran el discurso pedagógico oficial

empiecen a tomar en serio el hecho de que el ser humano es un ser histórico, impensable fuera o al margen del aquí y del ahora. (pp. 12 -13)

En consecuencia, reflexionar sobre la pedagogía desde la filosofía de la relación, es partir de la pregunta ¿a quién enseñamos?, la pregunta por lo antropológico. La filosofía de la relación parte de la comprensión del hombre como ser histórico, un ser histórico concebido como Otredad. El hombre entendido como relación, que reconoce a los otros, cuando no se vive individualidad. Es por esto, que una educación desde la relación es una pedagogía de la ética más humana.

Por lo tanto, la ética de la alteridad es el punto de partida para la comprensión del hecho educativo de esta propuesta. Encontramos en Moreno (1996) una propuesta, basada en su investigación sobre la episteme popular del venezolano, que el hombre venezolano no se vive individualidad, sino que se asume en la relación como la totalidad.

La opción ética, en el mundo-de-vida popular venezolano, entonces, es la relación que acaece en la vida misma de los hombres que comparten en una comunidad o grupo humano. Es decir, vive el ethos se vive, es pura práctica, no una abstracción o una conducta por adquirir. Por lo que, el hombre popular venezolano se vive ethos, no está fuera de él, es su praxis primera, tal como lo esboza Moreno (1996), cuando nos sitúa en este término de la práctica:

La práctica original es el vivir mismo. Vivir en concreto, en los hechos es ejercer la vida, ejercitarla. El ejercicio de vivir, como puro ejercicio, sin representación consciente del mismo, previo pues, a toda consciencia, es la práctica dominante en la que se inscriben todas las prácticas. Para subrayar su dinamicidad, la llamaré practicación. Ahora bien, la vida no es un acontecimiento puramente individual,

aislado en la particularidad de cada individuo que vive. La vida se vive, y por tanto se practica, de un modo social e históricamente determinado. Se nace a la vida, a iniciar su práctica, en una totalidad social ya estructurada en la comunidad que recibe al viviente. Se nace en un mundo humano en el que se ejerce un modo propio de vivir. Este mundo humano es, por tanto, un mundo-de-vida. (p. 11)

En este orden de ideas, en el mundo-de-vida popular venezolano, el compromiso surge de la relación que en la cotidianidad se vive. Entonces, el compromiso con el otro es un valor inherente e interno al hombre venezolano, la educación, por lo tanto, no tiene que trasmitirlo como una conducta, sino que tiene que favorecer circunstancias y experiencias para que los estudiantes puedan hacer ejercicio en la vida cotidiana. Porque, la práctica de los valores y la ética, no es acto consciente cuando la persona nace en una comunidad humana, luego hará consciencia de ello. Esto exige pensar los proyectos educativos, especialmente los que tienen que ver con la formación de valores, en las formas que se practican en un mundo de vida, es decir, un mundo que no es universal, sino singular y distinto a otros mundos de vida.

En el relato de vida de Pablo, que ha sido citado en la introducción, son los lazos de amistad, de filiación entre las personas que rodean al hombre venezolano, los que tienen un sentido real en el proceso educativo. Es decir, son estos vínculos los que ayudan a resolver las situaciones concretas de la vida, plantearse un proyecto de vida. Los conocimientos científicos adquiridos en la escuela tendrán sentido como instrumentos para lograr este proyecto de vida.

Siguiendo este orden de ideas, el reconocimiento del otro y el compromiso con él, es práctica de vida que en el venezolano se pone antes del yo individual. El otro no es un

individuo, es una relación, que se distingue de mi singularidad concreta, en palabras de Moreno (2014): “la relación como matriz epistémica, única, a mi entender, desde la que se puede conocer al otro realmente como otro y no como individuo diferente pero no dis-tinto” (p. 47). La valoración que hace, uno del otro, tanto el educador como el alumno, está en la relación, lo que se va describiendo es la narración de la relación, no los contenidos programáticos.

Entonces, cuando Moreno (2005), describe al hombre, no describe a todos los hombres, habla del hombre venezolano y, en este sentido, del hombre venezolano popular, no del hombre que ha sido transformado por la modernidad en individuo:

El hombre del pueblo no es un ser-en-el-mundo, sino una relación-viviente, que existe, en tal caso. No es subjetividad, ni racionalidad, ni individuo, sino relación. En la relación han de desconstruirse y construirse –no re-construir-se-la subjetividad, la racionalidad y la singularidad, si es que no hay más remedio que seguir hablando en la única lengua que tenemos. (p. 523)

Es decir, que el hombre popular que se vive relación, no es fruto de una construcción de la educación, es un hombre que existe culturalmente, un *anthropos* anterior a todo proceso escolar. La educación oficial, en cambio, lo quiere individuo, lo enseña a poner primero el yo, antes que a los demás, a los otros. Este es el primer reto en la educación actual, el hombre cultural que los proyectos educativos modernos quieren transformar en individualidad. Pensemos, por ejemplo, en una sociedad que la pareja como proyecto de vida queda relegado a la preservación de la individualidad. Cuando hablamos aquí de pareja en este ejemplo, lo hacemos en el sentido de reconocer y comprometerse con el otro, no de dominarlo.

Concluyendo, la pedagogía de la relación es posible plantearla y fundamentarla dentro del proyecto del mundo-de-vida del hombre venezolano, porque ya todas las condiciones epistémicas están dadas en su habitus. Entonces, la pedagogía ya no es articulada en la racionalidad, es articulada en la afectividad, porque la relación es abstraída por el que vive la relación, el hombre popular la vive, no es una teoría que aplica en el mundo inmanente. La relación se vive en lo concreto de la vida, es pura práctica, se vive en los vínculos afectivos de amor, odio, alegría, tristeza, pena, etc. Lo problemático de la relación y los vínculos afectivos, es que, no pueden ser verbalizados de forma inequívoca, la palabra no agota su contenido. En este sentido, Moreno (2014) dice: “La palabra no es solo signo o símbolo conceptual para la comunicación, sino relación-afecto-simbolizada en la que cada ser humano es-con-los-demás.” (p. 539). Entonces, la pedagogía de la relación, es un proceso simbolizador de los valores culturales más propios del hombre concreto, en nuestro caso, del hombre popular venezolano. Por lo tanto, la pedagogía de la relación no es transmisión de conceptos, sino “relación-afecto-simbolizada”.

Referencias

- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La Educación como Acontecimiento Ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bertham, J. (1948). *Introducción a los principios de la moral y de la legislación*. Nueva York: Hafner.
- Comenio, A. (1998). *Didáctica Magna* (8a. ed.). México: Porrúa.

Delors, J. (1994). “*Los cuatro pilares de la educación*”, en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO.

Dewey, J. (1987). *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.

Hobbes, T. (1989). *El Leviatán*. Madrid: Alianza.

Kant, E. (2003). *Crítica de la Razón Práctica*. Buenos Aires: La Página.

Machado, J. y Guerra, J (2009). *La investigación de la violencia en las escuelas*. Caracas: Centro Gumilla.

Moreno, A. (1996). *Los educadores populares y la educación en valores*. Revista Heterotopía 2 (3) 8 – 25.

Moreno, A. (2014). *El Aro y la Trama. Episteme, modernidad y Pueblo*. Caracas: Centro de Investigaciones Populares.

Rawls, J. (1993). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rousseau, J. (1975). *Emilio o de la Educación*. Barcelona: Bruguera

Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Madrid: Ariel.

Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Editora Nacional.

Suart Mill, J. (1984). *El Utilitarismo*. Madrid: Alianza.

Andrés Eloy Gutiérrez:

Licenciado en Educación, Mención Filosofía - UCAB – 1998; Especialización en Gerencia Educativa - UPEL - 2008; estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación en la UPEL – IPRAEL de Maracay. Profesor agregado en la UPEL-IPMAR, en el Departamento de Componente Docente, en el área Sociofilosófica, en las asignaturas: Introducción a la Filosofía, Filosofía de la Educación y Ética y Docencia.