

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/370356576>

Educación para la Convivencia: Humanidades y Experiencias

Article in *Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela* · April 2023

DOI: 10.55560/ARETE.2023.17.9.4

CITATION

1

READS

15

1 author:



[Erly José Ruíz Irigoyen](#)

Central University of Venezuela

17 PUBLICATIONS 5 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA: HUMANIDADES Y EXPERIENCIAS

EDUCATION FOR COEXISTENCE: HUMANITIES AND EXPERIENCES

ERLY J. RUIZ IRIGOYEN

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, CARACAS, VENEZUELA

erly.dolli@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9830-0615>

Fecha de recepción: 13 noviembre 2022

Fecha de aceptación: 06 marzo 2023

RESUMEN

La educación venezolana, si bien acertadamente se orientaba al trabajo, poco se inclinaba a la reflexión moral. La valoración, potencia indiscutiblemente humana, fue delegada a la Iglesia Católica la cual jugó un papel fundamental en la generación, mantenimiento y desarrollo de las instituciones educativas. La convivencia acentúa el carácter relacional y narrativo de la existencia humana sobre lo exclusivamente sustancial. La vida es, *vida con los demás* y, por ello, justamente, la educación ha de dirigirse al reconocimiento y la comprensión como pilares. El objetivo del siguiente artículo consiste en explorar la importancia de las humanidades en la educación venezolana como espacio idóneo para el fomento de la convivencia a través de una metodología documental y desde una perspectiva filosófica-sociológica. Se inicia con una primera lectura a la convivencia orientada a la objetualidad. Se alude al carácter epistemológico de la educación y su orientación al trabajo. A continuación, se propone la convivencia en relación con la alteridad, al prójimo y a la interacción comunitaria. Se aborda la convivencia como un asunto ético e indudablemente interactivo. Por último, se proponen las humanidades como espacio idóneo para la convivencia en función del diálogo e interacción en la diversidad que supone.

PALABRAS CLAVE: Filosofía de la educación; sociología de la educación; teoría de la educación; proceso de interacción educativa; modelo educacional.

ABSTRACT

Venezuelan education, although rightly oriented to work, was not inclined to moral reflection. The valuation, indisputably human power, was delegated to the Catholic Church which played a fundamental role in the generation, maintenance and development of educational institutions. Coexistence accentuates the relational and narrative character of human existence over what is exclusively substantial. Life is, life with others and, precisely for this reason, education must be directed towards recognition and understanding as pillars. The objective of the following article is to explore the importance of the humanities in Venezuelan education as an ideal space for the promotion of coexistence through a documentary methodology and from a philosophical-sociological perspective. It begins with a first reading of coexistence oriented towards objectivity. It refers to the epistemological character of education and its orientation to work. Next, coexistence is proposed in

relation to otherness, neighbor and community interaction. Coexistence is approached as an ethical and undoubtedly interactive issue. Finally, the humanities are proposed as an ideal space for coexistence based on dialogue and interaction in the diversity that it implies.

KEYWORDS: Philosophy of education; sociology of education; education theory; educational interaction process; educational model.

1. INTRODUCCIÓN

La convivencia es un asunto crucial para el desarrollo de la vida en comunidad. No obstante, se le dedica reflexión usualmente en su ausencia, cuando se ha transformado en un inevitable problema violento o político. Similar a la narrativa en torno a los “valores”, de los cuales se alude cotidianamente su “pérdida” y “necesaria” restauración, la convivencia se demanda aunque sea profundamente inexacta su definición. ¿Dónde (y cómo) se aprende sobre ella? ¿Cuáles son las circunstancias que permiten la reflexión? Tales son las inquietudes iniciales que orientan la presente investigación exploratoria.

El objetivo del siguiente artículo consiste en explorar la importancia de las humanidades en la educación venezolana como espacio idóneo para el fomento de la convivencia. Con relación a la información necesaria para su consecución, la investigación es de tipo documental y el abordaje estrictamente exploratorio. La perspectiva es filosófica-sociológica y se encuentra dividida en tres partes complementarias.

Vivir con presenta una primera lectura a la convivencia orientada a la objetualidad. Se inicia aludiendo al carácter epistemológico de la educación venezolana y su orientación al trabajo. A continuación, se examina la preeminencia del paradigma científico, la importancia de la ciencia, el método y la técnica en la formación de la ciudadanía. Finalmente, se explora el rol corrosivo del Estado Docente bolivariano y la dirección objetual que le otorga a la educación venezolana en la actualidad.

Con vivir propone la convivencia en relación con la alteridad, al prójimo y a la interacción comunitaria. Empieza con una sucinta aproximación a su expresión en la educación nacional en vinculación a las instituciones católicas. Posteriormente, se explora su presencia (como *convivialidad*) en el mundo-de-vida-popular expuesto en la obra de Alejandro Moreno y el Centro de Investigaciones Populares. Por último, se aborda la convivencia como un asunto ético e indudablemente interactivo.

Educación, experiencias y humanidades constituye la parte crítica y prospectiva de la indagación. Se inicia explorando la importancia de la educación en el *hacer* y la experiencia. Luego se presenta la posibilidad de la valoración y la formulación en vinculación a la interacción con la alteridad. Finalmente, se proponen las humanidades como espacio idóneo para la convivencia en función del diálogo e interacción en la diversidad que supone.

2. VIVIR CON

Desde su instauración obligatoria en el país, la educación inicial ha sido orientada epistemológicamente. Fundamentada en la técnica, la instrucción básica busca proveer a la nación de herramientas y conocimientos que le permitan el posterior desarrollo de su interés

particular, el cual deberán encauzar asimismo a un área de trabajo particular. Si bien Durkheim (2007) en *La división del trabajo social* plantea una importante relación entre el trabajo y la moral, durante los años formativos, la última brilla sin dudas por su ausencia. La generalidad básica no la fomenta, la moral es dejada en manos de la institución familiar y, en algunos casos, de las religiosas. El enfoque dominante es utilitarista, exacerbado actualmente por la mentalidad bucólica bolivariana. Los estadios finales de la educación básica demandan a los participantes la culminación de su búsqueda, o en términos un poco más weberianos, de su llamado (*calling*). Dicho en menos, se espera la continuación de una formación epistemológica particular con el objetivo de orientarse a un quehacer especializado. Sostiene Cordova López (2009)

Se tiene la convicción, casi generalizada, de que la Educación formal (principalmente en el nivel superior) está plenamente justificada cuando se orienta al mejoramiento, tanto en cantidad como en calidad, del sistema productivo de un país; a pesar de que “la Universidad y la Industria son universos muy diferentes en cuanto a objetivos, lenguaje, valores, organización y percepción del tiempo” (2009:356).

La tendencia epistemológica dirige la formación educativa a la resolución de problemas desde el paradigma racional mediante la aplicación de tres instanciamientos interrelacionados que históricamente han devenido en las estructuras del pensamiento occidental: Lógica, causalidad y sustancia. De alguna forma, los tres constituyen una suerte de garantía epistemológica desde la prescindibilidad de lo humano que permiten. En cuanto a la lógica, su faceta proposicional funge como la correcta organización de lo tratado, no importa si se habla de tuercas, vacas o humanos. La causalidad deshilacha la pluralidad de lo posible, instaurando la explicación unidimensional y por ende, *segura*. Finalmente, la sustancia produce la *solidez* necesaria para que las primeras actúen libremente. Se asume sin dudas que *P es P* y no *Q*, de tal manera las implicaciones mantienen su cualidad aséptica, *fuera de este mundo*. Comenta Guzmán de Moya (2009)

A partir de la segunda mitad del siglo XX, lo educativo tiende hacia una racionalización de la experiencia siempre ligada a necesidades funcionales, caracterizado por la selección de campos semánticos, la predeterminación de metodologías de análisis y de trabajo inclinadas a la ejercitación excesivamente confiada de cuerpos restringidos de habilidades y actitudes (2009:137).

Bajo el gobierno bolivariano se ha consolidado la preeminencia de la ideología política sobre cualquier forma posible de conocimiento. Tal como indica Ramírez (2017)

Hugo Chávez siempre pensó a la educación como un arma para la guerra ideológica. Su proyecto político nunca la concibió como mecanismo para la formación de profesionales para impulsar el desarrollo científico y tecnológico de Venezuela, mucho menos para formar ciudadanos con valores democráticos que contribuyan a la convivencia social (2017:183).

El autoritarismo gubernamental, de Chávez a Maduro, ha planteado a través de la fuerza la existencia del *conocimiento oficial*, el cual reposa convenientemente sobre la voluntad de los adeptos a la ideología bolivariana. Presenciamos una ruptura epistemológica amparada en una superficial y anacrónica crítica al positivismo. Los valores propuestos,

consonantes con una lectura dolorosamente trivial del marxismo, establecen un aparente regreso a la naturaleza a partir de la promoción de *conucos* en la educación inicial. La fijación a la tierra, en detrimento a la crítica, manifiesta su evidente talante político. Cuidar *el conuco* es formar parte del imaginario heroico chavista, no importa que los alumnos sepan leer o escribir, su realización auténtica se encuentra en la sumisión al caudillo líder eterno del *socialismo del siglo XXI*.

La dicotomía oficio y profesión provee de un marco interesante para la discusión en torno a la educación y la técnica. Aunque ambas son expresiones efectivas de una misma área, la del trabajo, sus matices las diferencian en vinculación al conocimiento, su legitimidad, y, específicamente en el caso de la última, en cuanto a su forma de aprehensión y maneras de expresión. Si bien popularmente el oficio se presenta como un *quehacer* fundamentado explícitamente en la actividad (su expresión), en la experiencia venezolana del siglo XX existió una importante fundamentación epistemológica con el INCE (Instituto Nacional de Capacitación y Educación) fundado por Luis Beltrán Pietro Figueroa en 1959. La vinculación de la educación al trabajo formaba parte de las preocupaciones de Figueroa mucho antes de la fundación del instituto. En la exposición de motivos de la Ley Orgánica de Educación Nacional (1948) indicaba que “formar al hombre en la plenitud de sus atributos físicos y morales, ubicado perfectamente en su medio y en su tiempo como factor positivo del trabajo de la comunidad, tiene que ser la meta de un sistema educativo moderno” (Mora García, 2008:616). Actualmente, el Instituto fue reformado en el 2008 con el fin de adecuarlo al régimen político bolivariano.

En referencia a la profesión, la noción se entrelaza típicamente a la educación universitaria, espacio donde se manifiesta con mayor claridad la relación, conocimiento y legitimidad. Inmersa en la técnica, la experiencia universitaria puede ser concebida como formación orientada al posterior ejercicio profesional a partir de la credibilidad casi automática que otorga la posesión de un título o grado universitario. En este sentido, la culminación facilita el proceso de reconocimiento comunitario. En el caso del oficio, donde en ciertas oportunidades no hay título ni interés por el mismo como respaldo del conocimiento, la legitimidad es puesta en juego. La educación universitaria apunta a la comprensión y demostración aplicativa de la dialéctica teoría y *praxis*. La teoría presenta el rango de razón y, en algunos casos, de premisa o justificación cuando carece de su contraparte práctica.

Es posible comprender la educación universitaria como un periodo fundamental en la formación del criterio. Desde esta perspectiva, la experiencia se asemeja a la presentación de una serie de vías y técnicas que no cobran sentido sin discernir al respecto, asunto que nuevamente nos retrae a la importancia de la teoría dentro de los espacios universitarios. Para efectos de la presente investigación, la dialéctica teoría y *praxis* no pretende el asidero marxista o hegeliano. Su aplicación es explícitamente pragmatista. Siguiendo a James (2000) la teoría es un punto de partida (entre muchos) para abordar la realidad, una *vía* y no precisamente un destino. La teoría no finaliza el discernimiento, plantea fundamentalmente su ejercicio en contraste a la realidad. Si bien la técnica existe para detener el discernimiento, tal como indica García Bacca (1968) no existe técnica que no cumpla su objetivo, el momento complejo radica en la adecuación, asunto que si solicita reflexión al respecto. No obstante, la

formación del criterio debe trascender lo específicamente técnico para incluir aspectos éticos-morales. Menciona Ávila (2012)

Cabe destacar que en el actual contexto sociocultural, la universidad es un óptimo espacio de aprendizaje, no sólo de carácter profesional y cultural en su sentido amplio, sino también de carácter humano, por ende ético y moral. Es un error desaprovechar esta formación; ya que es un deber promover la potencia pedagógica de la universidad en relación con el aprendizaje y la formación relativos a las dimensiones éticos y morales de los estudiantes, como lo es de toda institución de educación superior con voluntad de servicio público (2012:189).

La tensión entre filosofía y ciencia también proporciona un contexto significativo para profundizar sobre la influencia de la técnica en la educación universitaria. En el caso de la educación básica venezolana, el debate fue resuelto por el gobierno bolivariano mediante la derogación de las humanidades en el 2017, otorgándole a la ciencia la primacía y con ello cimentando la vinculación moderna ciencia, técnica y método. Siguiendo a Blumenberg (2013) la tríada propone la lógica del *funcionario*, un ente presuntamente despersonalizado. Se puede concebir la tensión entre filosofía y ciencia a través de dos procesos intencionales populares, la *pregunta* y la *respuesta*. Mientras la filosofía se orienta a la primera, la segunda se dirige a la última. No es que la filosofía no pretenda respuestas, sencillamente comprende que existen preguntas que no poseen respuestas definitivas y que vale la pena hacer constantemente. Lo mismo ocurre con la ciencia, donde, tal como indica Weber (1979), los resultados están destinados a una constante superación por la propia comunidad científica.

La relación aparentemente consecuente entre técnica, método y ciencia se presenta como una suerte de barniz que concede seguridad sobre la realidad. Suprime convenientemente tres instancias fundamentales posibilitando el *continuum* del *status quo*. La primera supresión apunta al sujeto y con ella a dos estados comunes de la existencia, el error y la mentira. El predominio de lo objetual funge como garantía, tal como apunta Schutz (2012), basta elegir la técnica adecuada usualmente propuesta por algún experto en el área. La información técnica está al alcance en la sociedad a través de una presentación en forma de recetas, un conjunto de pasos a seguir para obtener un resultado típico. De alguna forma, se podría decir que la educación universitaria premia la *pregunta* pero *hasta cierto punto*, el límite lo provee el descubrimiento o actualización de una técnica. La legitimidad de la ciencia resuena de igual forma a la utilidad. Señalan Rincón Martínez *et al* (2021)

La ciencia se afirma como cuerpo teórico que ofrece premisas con grado tal de confiabilidad que le otorga cualidad de utilidad. Y, es precisamente la traducción que hace de la realidad la que legitima el haber que presenta. La ciencia se precia de ser veraz porque es capaz de traducir en conceptos las inferencias que los razonamientos realizan de la alta diversidad de fenómenos que suceden en el mundo (2021:11).

La orientación de la educación universitaria al trabajo plantea una serie de circunstancias complejas que pueden incidir en el desarrollo adecuado de la misma. En cuanto a los límites mencionados previamente, deben ser actualizados permanentemente, por ello la formación de la planta profesoral universitaria es inequívocamente dual, tanto pedagógica como profesional. Vale la pena aquí recordar a Durkheim (2007) y la importante

diferencia entre ser un sabio y un pedagogo. La participación profesional de la planta profesoral es crucial en la medida que permite tomar la tensión *in situ* al saber teórico y técnico que se enseña dentro del claustro. La autoridad se constituye a partir de su relación profesional con la realidad, por lo que la investigación, más que un requisito formal, es casi una condición existencial dentro de la carrera docente universitaria. No obstante, es necesario asimismo considerar críticamente los costos de una educación e investigación especializada. Indica Calzadilla (2004)

Las personas aceptan que la especialización exagerada de su adiestramiento educativo actual conduce a la misma pérdida de la cultura general. Pues cada científico y cada estudiante se ven obligados a circunscribirse a su radio de acción. Ya no se preocupan por aprovechar el conjunto a favor de la especialidad. Con una elevadísima modestia, se reducen en una pequeña sección a contribuir al progreso de todo el conjunto, proporcionando el necesario conocimiento detallado (2004:142).

Retomando la experiencia venezolana es justo mencionar la destrucción sostenida de los centros educativos públicos llevada a cabo durante la segunda década del siglo XXI por el gobierno bolivariano. En la actualidad revolucionaria todos los participantes del sistema educativo viven en una suerte de *archipiélago socialista*: cada uno por su cuenta en modo supervivencia. Sin posibilidad de hacer carrera, los docentes con curriculum pre revolución han migrado a otros países donde les es reconocido su trabajo, mientras lo más jóvenes, completamente desalentados, mantienen colegios y cátedras universitarias abiertas a duras penas, donde en muchos casos si bien "se dan clases", es prácticamente inexistente la investigación y formación profesional. Aunque luzca un poco exagerado, la persona educada y preparada es un *enemigo del Estado*: mientras más exprese la capacidad de cuestionar y un quehacer legítimamente reconocido, más problemático es para el mantenimiento del *status quo* bolivariano.

La mentalidad recursiva bolivariana, expuesta espléndidamente por uno de sus intelectuales premiados, Atilio Borón (2008), define al país no sólo como una plena objetualidad, sino también en una delirante relación con la riqueza. Aunque sus habitantes estén mal alimentados, dependiendo de la solidaridad via *go fund me* para la solución de problemas médicos que en otros países constituyen preocupaciones mínimas porque están cubiertas por un sistema sanitario público, Venezuela es rica (o *tiene con que*, como reza la propaganda oficial) en petróleo, minerales y recursos hídricos (Borón, 2008). En pocas palabras, la pobreza del país *es su gente*, quienes con el pasar de los años pasan a ser cada vez más prescindibles para la clase gobernante. En cuanto al trabajo, e inclusive la producción, todo es intrascendente e innecesario, la experiencia bolivariana es una suerte de oda al latifundio en clave máxima.

Desde tal perspectiva, es una consecuencia lógica que en la educación venezolana bajo el régimen bolivariano predomine el trato con las cosas (manipulación objetual) sobre lo humano. La vida (natural y humana) es una cuestión completamente accesorio, por ello su reflexión durante la formación educativa de los habitantes es innecesaria. Las *humanidades* ceden ante el *humanismo* unidimensional bolivariano, donde la única forma de valorar mana desde la verticalidad e ideología de los gobernantes.

3. CON VIVIR

La convivencia es un asunto crucial dentro de la formación educativa de cualquier país. Tal como sostiene Cortázar (2012)

Como conductas sociales que son, tanto la violencia como la convivencia pacífica pueden ser estimuladas, y por ende aprendidas, de ahí el papel que juegan los sistemas escolares y educativos como mecanismos de divulgación y consolidación de aquellas prácticas y reglas que nos permitan convivir pese a las diferencias, y basados en el respeto al derecho de los demás (2012:63).

En el caso venezolano, la convivencia surge como un valor constitutivo desde la religión católica, la cual ha estado vinculada a las instituciones educativas del país desde el siglo XIX. El trato con el prójimo es un elemento central en la moral católica, tanto que inclusive presenta una función distintiva tal como lo sugiere el Evangelio de Juan: “Os doy un mandamiento nuevo: Amaos unos a otros; como yo os he amado, así también amaos los unos a los otros. Vuestro amor mutuo será el *distintivo* por el que todo el mundo os reconocerá como discípulos míos”. (Juan 13:34-35). La reciprocidad y consideración al prójimo desde el amor se vierte en la educación venezolana mientras la sociedad avanza en un proceso de resignificación religiosa y secularización particular (Smilde y Pérez Hernaiz, 2021). La moral católica, fundamentada en Dios y el amor, coexiste con el código moral constitucional del país, el cual, con Durkheim (2007) en *La división social del trabajo*, puede ser considerado como un sistema moral negativo. Ambos aluden a la convivencia y solicitan constante revisión y actualización.

La típica comprensión de la religión católica como una cosmovisión y moral dogmática ilumina a la perfección las constantes demandas que ejerce la realidad presente. La reducción se fundamenta desde la supuesta oposición del *modus vivendi* católico al racional-moderno. La razón, entendida como juicio y discernimiento humano, es un aspecto presuntamente negado a causa de su voluntaria delegación a Dios. La generación del discernimiento propio surge como objetivo de la educación durante el siglo XX y, justamente por ello, algunos se oponen a la permanencia de la religión católica dentro de los currículos educativos nacionales. Otra posición, un poco menos tajante, plantea el problema a partir de la actualización. La única manera en que la religión conserve su presencia dentro del sistema educativo es ejerciendo en sí misma el discernimiento, asunto que, aunque la Iglesia Católica practica desde hace siglos, no lo hace a una velocidad adecuada a las interpelaciones de la sociedad contemporánea.

Una buena ilustración del *aggiornamento* se encuentra en el proyecto educativo propulsado por la Compañía de Jesús en Venezuela. En 1923 se establece en la esquina de Mijares en Caracas el Colegio San Ignacio el cual es el más firme antecedente de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), fundada en 1953. Actualmente la UCAB cuenta con el Centro de Derechos Humanos de la Universidad Católica Andrés Bello (CDH UCAB), primera iniciativa universitaria en torno a la temática en el país. De acuerdo a su portal el centro:

Desarrolla su labor en las actividades tradicionales de la academia, tales como formación, investigación, extensión y el acompañamiento jurídico de casos en las siguientes áreas: derecho a la participación, libertad de expresión, sistemas internacionales de protección, justicia transicional, esclavitud moderna y protección de personas refugiadas y migrantes.

El CDH UCAB enfatiza el carácter de sus investigaciones en concomitancia a dos paradigmas que, a nuestro juicio, son abiertamente convivenciales, la intervención y la aplicación. Para llevar a cabo adecuadamente sus propósitos, la practicidad y el reconocimiento a la alteridad son elementos primordiales. La atención al prójimo, la formación y la vida con los demás se integran a la realidad en un proceso de mutua y constante construcción.

Otra posición valiosa en torno a la convivencia, la formación y la educación se encuentra en la obra de Alejandro Moreno y sus estudios sobre el mundo-de-vida popular venezolano. En Moreno no sólo encontramos la aplicación de una investigación fundamentada en la vida con el otro, el sacerdote propone de igual forma una reflexión rigurosa en torno a sus formas de aproximación a lo que él denomina *convivialidad*. La investigación sobre la vida en el barrio desarrollada por el Centro de Investigaciones Populares expone la existencia de una epistemología comunitaria, tramas de significado construidas en la vivencia de los participantes. En cuanto a su forma de investigar, la misma “consiste fundamentalmente en dar palabra a lo vivido. Para ello, se identifican dos centros de condensación de la vida que se vive en el mundo-de-vida popular: el vivimiento y las historias-de-vida de quienes lo viven”. (Moreno, 2007:26). Ambas formas son expuestas en múltiples obras (*Y Salimos a matar gente*, *El Aro y la Trama*, *Historias-de-vida e investigación*) así como en revistas académicas especializadas (*Heterotopia*, *Espacio Abierto*).

La historia de vida no es exclusivamente un método de extracción de información usado por las ciencias sociales. Tal como reitera Moreno, consta como una vía de acceso a la vivencia en sus propios términos. La vida, y ahora acompañados por Ricoeur (1996), similar a la identidad personal, es fundamentalmente narrativa. Desde esta perspectiva, la convivencia es, de igual forma, profundamente subjetiva. Tal como se titula la obra del francés, el *sí mismo* contiene la otredad. La historia de vida implica la existencia innegable de un *nosotros* tal como expuesto en los casos estudiados por Moreno y el Centro de Investigaciones Populares. *Y salimos a matar gente* (2007) es una obra colectiva que expresa la moral del delincuente la cual se teje siempre en vinculación a la otredad y las circunstancias. La convivencia en la cárcel es fundamental en el proceso, incide tanto en la violencia como en la codificación del comportamiento dentro y fuera de ella.

Con el objetivo de comprender el mundo-de-vida popular, Moreno y el Centro de Investigaciones Populares se ven prácticamente forzados por la realidad a abandonar sus herramientas científicas aproximativas y explicativas para dar paso a la confección de nuevas formas de comprensión. Una de ellas, la *transducción*, exhibe espléndidamente el papel estructural de la vida con la otredad. El neologismo está compuesto por la traducción y la conducción. Similar a la *convivialidad*, la conducción enfatiza el movimiento de la vida en relación con lo circunstancial. Transducir es conducir a un sistema de significados

alternativo, el cual en el caso de Moreno y el CIP, dirige al sistema de significados del mundo-de-vida- popular venezolano. Vale la pena recalcar el carácter anti sustancial de la propuesta del sacerdote. Señala Colmenarez Gil (2021):

Moreno pregunta “¿Quién es el hombre popular venezolano?” y continúa “respondo de una manera inusual: *relaciona*”. Esta formulación aparentemente torpe e incómoda pone en marcha un proceso de desplazamiento del pensamiento que ocurre al acercarnos al mundo de vida del sujeto popular. La referencia aquí no puede ser una sustancia, sino un verbo. Pero cualquier verbo, sino *relacionar*. El movimiento sigue: “Si la relación convivencial da el sentido, el verbo ser no puede ser el verbo que posibilite su lenguaje: debe ser el verbo vivir” (2021:30).

Otra lectura pertinente a la convivencia, y tal como indica Moreno (1993) en *El Aro y la trama*, bíblicamente fundamentada, se encuentra en la obra de Levinas. El filósofo francés reflexiona en torno a la otredad concibiendo el rostro como expresión primordial del ser sufriente, cuestión que, en su calidad interpelativa, incide en el reconocimiento. Si bien ya Schutz (2012) mencionaba como la relación cara a cara es la interacción social primordial, con Levinas añadimos un giro ético importante a la premisa sociológica, asunto decisivo en la formación educativa. La presencia e importancia de la otredad puede ser un contenido, entre otros, de un programa educativo particular. No obstante, su existencia, tal como apunta Levinas (2001) presenta implicaciones ontológicas las cuales dirigen la discusión ética al terreno de lo estructural:

Nuestra relación con el otro consiste ciertamente en querer comprenderle, pero esta relación desborda la comprensión. No solamente porque el conocimiento del otro exige, además de curiosidad, simpatía o amor, maneras de ser distintas de la contemplación impasible, sino porque, en nuestra relación con otro, él no nos afecta a partir de un concepto. (2001:17).

De tal forma, el otro posee un rol importante en la formación educativa de todos los participantes. En el caso de los educadores implica, además de la necesidad de ejercer una labor perenne de escucha, una actualización constante de sus herramientas pedagógicas. En cuanto a los educandos, resalta su papel protagónico en el acto educativo, la capacidad de apropiarse de los contenidos presentados y de comprender asimismo, la potencia transformativa y explicativa del prójimo.

Regresando a la existencia de la ética como contenido de un programa educativo particular, la misma aparece típicamente como una temática de las humanidades y la filosofía. Aristóteles (2005) proporciona una reflexión ética similar a Levinas en lo que se refiere a la importancia de la otredad. En *Ética a Nicómaco* el estagirita expone la cuestión de la filiación haciendo énfasis en la amistad. Sobre la misma plantea dos posiciones que no distan de las implicaciones ontológicas formuladas por el filósofo francés. La primera indica la posibilidad de la amistad a partir de la metáfora de los cuervos. La misma existe en el parecido: *cuervo con cuervo*. La segunda presenta la metáfora del alfarero. Somos amigos porque *nos hacemos los unos a los otros*. El mutuo hacer(nos) no implica la identidad lógica (A es A), presenta la posibilidad de la conformación en la diversidad. Se pasa por alto la vinculación entre la ética,

la amistad y la comunidad en cuanto al retraimiento al ámbito privado de las dos primeras y el predominio del interés material. Comentan Sánchez-Rojo y Ahedo-Ruíz (2021)

Lo espiritual, que un día fue público, pasó a formar parte del ámbito privado y, con el tiempo, ni siquiera eso, surgiendo un tipo de ser humano incapaz de pensar, al mismo tiempo que capaz de dejarse conducir a cualquier parte siempre y cuando no peligrase su nivel de vida material (2021:7).

Por último, es necesario abordar la convivencia obligatoria y sus consecuencias en la educación del país tal como es planteada por el régimen bolivariano. La promoción del socialismo como única forma de existencia colectiva no sólo reduce la educación a la instrucción en todos sus niveles, su cualidad unidimensional es asimismo abiertamente sustractiva. La formación cívica y ciudadana, contenido obligatorio dentro de los programas educativos del siglo XX, brota en la actualidad “revolucionaria” como una estructura del *ancien régime* que debe ser demolida para dar paso al *socialismo del siglo XXI*. La desaparición de la formación ciudadana es consonante a la preponderancia de la técnica y la instrucción sobre el diálogo y la educación. Retomando a Levinas, sólo hay un *rostro* valioso en la existencia bolivariana, el *rostro* que observa a la nación en todos sus rincones, el del expresidente Chávez. La orientación socialista plantea consigo una moral particular la cual considera como bueno la convivencia en el marco de una existencia regresiva donde, tal como fue mencionado anteriormente, el conuco y el trato con la tierra constituyen asuntos fundamentales en la educación inicial. La instrucción a los *sin rostro* se encuentra marcada por la disciplina castrista y, en este sentido, orientada a la obediencia, no al cuestionamiento.

4. EDUCACIÓN, EXPERIENCIAS Y HUMANIDADES

La educación venezolana en su fase instructiva ha tomado un acertado carácter técnico y epistemológico. No obstante, si en tal caso el *hacer* funge como su justificación, es necesario revestirla con la comprensión con el objetivo de abarcar su total despliegue. La comprensión indica la cuestión de la aplicación. Aunque la teoría pueda garantizar la efectividad de un *hacer* determinado, la seguridad no debe excluir su ejercicio personal por ello. La aplicación técnica y epistemológica demuestra su diversidad expresiva, asunto que enriquece el proceso en general. Comenta Hernández (2008)

El razonamiento de la acción conduce a comprender que un saber no se compone de reglas sino de principios aplicados, es decir, la práctica pedagógica está asociada a una teoría educativa que vincula pensamiento, lenguaje y acción; al cómo y el qué hacer, lo cual genera el acto educativo (2008:223).

Desde la perspectiva positivista, la pluralidad es lo de menos ya que la certeza reside justamente en lo aplicado, deshaciéndose olímpicamente de la dimensión interpretativa constituyente de la aplicación. Tal como señala Gadamer (2003) en *Verdad y método*, la aplicación y la interpretación demuestran la precariedad de la distancia en la relación sujeto-objeto, cuestión que, antes de ser abordada en la práctica científica, es considerada espléndidamente en el arte. La obra de arte nos presenta la oportunidad de tener un auténtico encuentro con la verdad. Una sintonía tan poderosa que es capaz de demoler la frontera previamente mencionada a través de lo que el alemán ha llamado *fusión de horizontes*. Es

posible comprender la expresión filosófica mediante una noción típica de la publicidad, *user experience*. El encuentro con la verdad en la educación solicita el reconocimiento del usuario, la técnica presentada debe ser evaluada constantemente y constituir una suerte de sistematización de tales experiencias tratadas y re-tradas dialógicamente. El reconocimiento y la inclusión fungen como orientaciones capitales tal como señala Hernández Pico y Samada Grasst (2012)

La educación inclusiva requiere un amplio grupo de estrategias instructivas que permitan a todos los estudiantes formarse en el reconocimiento de las diferencias en inteligencia, estilo de aprendizaje, potencialidades y limitaciones. Entre las estrategias podemos citar las siguientes: aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, actividades manuales, aprendizaje fuera de la clase y el uso de tecnología instructiva (2012:64).

El niño funge como arquetipo a seguir a partir de su genuina curiosidad y exigente fundamentación. En cuanto a la curiosidad, la misma debe ser cultivada mediante la escucha y la constante actualización temática. La sugerencia no es exclusiva a la docencia, es extensiva a todos los participantes en el acto educativo. Tal como recuerda Schutz (2012) el conocimiento está distribuido socialmente, la interacción es determinante tanto en su constitución como en su posible crítica y desarrollo. Aunque la curiosidad pueda aparecer como una cualidad mas cercana al estudiante, es igual de importante para el docente. Todo conocimiento científico está sujeto a ser superado (Weber. 1979), la posición institucional no debe actuar en detrimento de su formación. La interacción es fundamental tal como es propuesta por Popper (1991) con relación a la actitud racional y la tradición. El buen consejo de un maestro a un joven científico consta en que:

“Trate de aprender lo que se está discutiendo actualmente en la ciencia. Vea dónde surgen dificultades e interésese por los desacuerdos. Estas son las cuestiones que usted debe abordar”. Dicho de otra manera, debéis estudiar *los problemas* del día. Si lo hacéis, ello significará, que recogéis y continuáis una línea de investigación que tiene tras de sí todo el fundamento del anterior desarrollo de la ciencia; que estáis dentro de la tradición de la ciencia (1991:176).

Si bien el interés del filósofo austriaco radica en la posibilidad de concebir la actitud racional y la tradición en mutuo acuerdo, nos presenta elementos claves para una fundamentación filosófica de la educación y la importancia de las humanidades. La primera pieza tiene que ver con la envergadura de la discusión. Por ello, y aunque luzca como una perogrullada, la orientación de la presente reflexión es hacia la pluralidad de las *humanidades*, no al *humanismo* como condición ontológica. El segundo componente lo presenta la actualidad. El acto educativo debe incluir los problemas tal como son presentados por todos los participantes. La actualidad no excluye la tradición. El docente debe abandonar la tranquilidad de la *solución* y navegar a la inestabilidad del *presente problemático*. El tercer elemento se refiere al predominio de la teoría sobre la observación. La teoría nos ofrece un punto de partida, es, y nuevamente regresando a Schutz (2012), un producto epistemológico distribuido socialmente.

La presencia de la discusión problematizadora incide en la constitución de la valoración. De alguna forma, la educación sin discusión es prácticamente una presentación mítica. Nuevamente Popper (1991) ofrece una importante disyunción:

Mi tesis es que lo que llamamos “ciencia” se diferencia de los viejos mitos no en que sea algo distinto de un mito, sino en que está acompañada por una tradición de segundo orden: la de la discusión crítica del mito. Antes, sólo existía la tradición de primer orden. Se transmitía una historia definida. Luego hubo, por supuesto, una historia que se transmitía, pero iba acompañada también de algo así como de un silencioso texto complementario, con un carácter de segundo orden: “Se lo entregó, pero dígame que piensa de ella, piense en la cuestión. Quizás usted pueda ofrecerme una historia diferente” (1991:164).

La ciencia de acuerdo al filósofo austríaco no se resuelve exclusivamente en la utilización cabal del método como tampoco en la relación fundamental sujeto-objeto. La discusión crítica del mito implica la existencia de una comunidad. El énfasis está en lo vivencial e intersubjetivo, justamente los asuntos lanzados por la borda por constituir fuentes del error a partir de una lectura catequista de Descartes. Tanto Popper, como el propio Durkheim, son típicamente considerados positivistas, aunque ambos se concibieron a sí mismos como racionalistas. La discusión crítica del mito es una actuación racional y razonable. Implica el movimiento de un proceso interno con la intención de unirse a un diálogo que nos trasciende. El “Pero dígame que piensa de ella” Popperiano lo resume de una manera espectacular, la tradición científica es indudablemente una producción colectiva. Acertadamente advierte García-González (2021):

La única manera de ensanchar nuestras visiones y nuestros horizontes ha de aludir a la forja de la escucha y el diálogo. A la verdad se accede de manera colectiva mediante el diálogo, mediante construcciones creativas y conjuntas y en un ánimo de comprender mediante el recurso de la escucha. La cancelación de esta revoca asimismo el reconocimiento de los demás y discurre con ello hacia los espacios de la vida social en donde se puede atacar la desigualdad mediante dicha escucha (2021:313).

Retomando el *hacer* como norte educativo es necesario acentuar que el mismo no se agota en el producto, los productores son igualmente fundamentales. Los participantes de un área productiva específica, en este caso, la producción técnico-epistemológica, son quienes, mediante la aplicación, poseen la capacidad de determinar la moral de su disciplina. El *quehacer* es un elemento constituyente de la valoración. Justamente por ello, existe una diferencia crucial entre el sabio y el pedagogo tal como ha sido señalada por Durkheim (2007) en *La división del trabajo social* como por Weber (1979) en *El político y el científico*. En cuanto al acto educativo, el docente no puede dormirse en los laureles de un conocimiento descubierto o presentado años atrás. Esto no significa una supresión de la tradición a partir de la noción racional, implica el constante ejercicio y evaluación de todo el sistema técnico-epistemológico integrado hasta el momento. Es posible comprender la irreflexividad de ciertos participantes mediante la reificación tal como ha sido expuesta por Berger y Luckmann (2001) en *La construcción social de la realidad*. El creador es dominado por su criatura. La técnica, aunque otorga una seguridad necesaria, debe ser permanentemente

críticamente examinada. El ejercicio crítico colectivo solicita una apertura a la noción de la identidad narrativa y relacional expuestas por Ricoeur (1996) y Gergen (2006) en *El sí mismo como otro* y *El yo saturado* respectivamente. En todas sus fases, el proceso educativo es eminentemente relacional, la invitación es a considerar la condición activamente, dialógicamente y diversamente. Recuerda Garzón Morales (2020)

La experiencia del diálogo está íntimamente vinculada con la amistad, pues es en la conversación que emerge la vinculatividad que somos, la cercanía con los otros que siempre nos es posible pero que requiere de nuestra activa participación (2020:207).

Si bien la estimulación crítica es un horizonte deseado, la *formulación* debe ser igualmente cultivada. La crítica sin formulación, engullida como técnica, deviene en esterilidad tal como lo demuestra la *intelligentsia* revolucionaria contemporánea. La mentalidad y *praxis* bolivariana es unidimensional, comprende *una* sola posibilidad de existencia, la formulación se encuentra subsumida plenamente a la ideología política de los gobernantes. No es gratuita la destrucción del sistema educativo venezolano así como tampoco una empresa exclusiva del presidente actual. La formulación bolivariana fue sentenciada por Chávez, quien se adjudicó la representación de la voluntad del país indefinidamente. La escolaridad debe fomentar la proposición y no dedicarse exclusivamente a la memorización o crítica. La *formulación* solicita atención a la diversidad, genuina apertura y respetuosa escucha. Más que una discusión, implica el diálogo: no se trata de *cambiar la posición* de los interlocutores, se dirige al tema en sí. La instrucción y la educación son elementos necesarios para lograr una tematización efectiva de sus circunstancias siguiendo ahora la teoría de Habermas (1998) en torno a la opinión pública expuesta en *Facticidad y Validez*. La deliberación es crucial durante todas las fases educativas.

La autoridad juega de igual forma un papel importante en el proceso. En sintonía a la estimulación de la formulación, y tal como ha sido enfatizado anteriormente, una cosa es saber algo y otra, saber transmitirla. Para muchos, la autoridad docente se fundamenta en la obtención de un título de grado o posgrado y en la publicación de investigaciones. Si bien ambas circunstancias epistemológicas son importantes, no implican formación en la transmisión del conocimiento, por ello, en el caso de la docencia universitaria venezolana, de acuerdo a la Ley de Universidades, para ascender en el escalafón es necesario tomar cursos y talleres pedagógicos, donde los docentes evalúan sus capacidades en la transmisión de la información. La publicación de investigación no sólo contribuye al desarrollo científico y humanístico del país, presenta a los estudiantes una demostración de la aplicación de los contenidos y problemas propios de la disciplina en la actualidad. El sabio puede contribuir al proceso educativo sólo si es poroso a la crítica y si posee la capacidad de cuestionar sus métodos pedagógicos. De tal forma, la autoridad, y siguiendo a Gadamer (2003) en *Verdad y Método*, es otorgada y no implícita al cargo en la circunstancia. Los participantes reconocen y legitiman el conocimiento presentado porque su sentido es manifiestamente expresado como plenamente justificado. El fundamento indica a la reflexión filosófica del asunto, lo cual no refiere exclusivamente a una revisión histórica del proceso educativo. Lo filosófico comprende la reflexión como integración o pertinencia de lo abordado tal como ha sido expuesto por Popper (1991).

La educación bajo el régimen bolivariano es plenamente irreflexiva en el sentido que no cuestiona nunca sus principios. Los mismos son expuestos por la clase gobernante como sentencias llevando la irreflexión a un nivel inusitado con la propagación de mensajes tales como “Aquí no se habla mal de Chávez”. La sintonía es innegablemente política e ideológica, no se dirige a las condiciones materiales de la existencia tal como lo sostiene cierta *intelligentsia* revolucionaria. Quizás uno de los aspectos más dolorosos de la disociación se encuentra en que la educación “socialista” actualmente no se orienta al trabajo, sino a la obediencia. La irreflexividad actúa de igual forma en la perpetuación del trato con las cosas sobre el reconocimiento de la diversidad. En cuanto a la convivencia, la misma se encuentra completamente tutelada a la cosmovisión y caprichos bolivarianos. Dicho en menos palabras, la única manera correcta de *vivir con* los demás, pasa por la entrega al militarismo soez bolivariano. No en vano le exigen a la ciudadanía su *rodilla en tierra*.

La derogación de la mención humanidades de la educación media venezolana provee de una valiosa oportunidad para su justificación y actualización. Es posible comprender las humanidades a través de la posición de Derrida (1994) en su conferencia *Las pupilas de la universidad*. Mientras por un lado existe la investigación aplicada, por el otro, se encuentra la investigación *fundamental*, la cual para algunos, carece de utilidad a diferencia de la primera. Si bien el interés por lo fundamental consta como uno de los objetivos de la filosofía, está igualmente manifiesto en otras expresiones humanísticas tales como las letras. Lo fundamental no es exclusivamente lo primigenio, indica la pertinencia de lo presentado durante todo el proceso educativo. Tal es el sentido de la actualización sugerida. La vivencia en el presente incide en su composición, no se pretende un retorno irreflexivo a los contenidos humanísticos del siglo pasado, se apunta a un cuestionamiento a partir de la diversidad en el *aquí y ahora*. Sostiene Pérez Jiménez (2008)

Es necesario enfatizar la movilización del sentido ético-moral que acompaña las dinámicas intersubjetivas, desplegadas por los actores sociales en las relaciones escenificadas en las cotidianidades. Debemos admitir como punto focal de discusión para la acción, atender los diversos mecanismos de sociabilidad que favorecen la reconciliación constante de las diferencias, de cara a la construcción de una cultura de la pluralidad que impregne todos los sectores del quehacer público y privado de la vida ciudadana (2008:115).

Vale la pena enfatizar que ambas condiciones no suponen un enclaustramiento nacionalista. Pensar fundamentalmente es regresar al mundo y a lo universal, justamente por ello el gobierno bolivariano se le opone férreamente.

La falta de utilidad de las humanidades parte de su aparente inconclusividad aunque, tal como fue mencionado previamente con Weber (1979), su contraparte, la ciencia, está destinada igualmente a ser superada. Quizás el punto de distinción más común reside en la noción de acumulación. Mientras la ciencia presenta continuidad, las humanidades, en términos de su contenido, parecieran regresar constantemente a su punto de origen. El eterno retorno tiene que ver con una cualidad democrática, la deliberación. El diálogo es una actividad necesaria para la constitución de los acuerdos y la pertinencia de lo presentado. Proporciona un acceso a la diversidad de sistemas de significatividad los cuales no dependen exclusivamente del conocimiento académico o formal. El diálogo se distingue de la discusión

racional propuesta por Popper en el sentido que no se dirige exclusivamente a la crítica, se orienta, tal como sostiene Gadamer (2003) a la contribución temática. El acuerdo tampoco implica la unidimensionalidad. Es posible su comprensión mediante la musicalidad. La armonía, tanto teóricamente como en su práctica, es el resultado de la conjunción de la diferencia. Su existencia se encuentra siempre en relación con la alteridad la cual comprende un sistema de significatividad entre muchos. Una orquesta es diferente a un cuarteto de cuerdas, una banda de *rock*, diferente a un ensamble de tambores. Todos proveen de una tensión y un acompañamiento particular, otorgan sentido y fundamento a la expresión.

Mientras el humanismo revolucionario presenta la cualidad de la convicción tal como es propuesta en Nietzsche (2013), una cárcel de sentido, las humanidades, por su diversidad constituyente, expresan una vía concreta para la libertad de expresión. El humanismo separa binariamente, las humanidades se inclinan a la pluralidad de la existencia humana. La lógica surge como una cuestión filosóficamente relevante tanto en su presentación griega (pensamos aquí en Aristóteles) como en su cavilación hindú (Nagarjuna). Aunque el humanismo implica una supuesta inclinación a la colectividad, su expresión histórica es abiertamente sustancial. Dicho de otro modo, el humanismo es un contenido el cual coincidentalmente se adecua a la ideología revolucionaria. Las humanidades por otro lado, corresponden más a la noción relacional tal como es planteada por Gergen (2006) en *El yo saturado*. Lo que uno *es*, está en constante relación con los demás y en perpetua definición. Si bien tal como indica Schutz (2012) en su ensayo *El ciudadano bien informado*, nos encontramos bajo el control remoto del otro, es preciso no olvidar la reversibilidad, es decir, como efectivamente, voluntariamente e involuntariamente controlamos de igual manera a los demás. La perenne vinculación resalta el papel constituyente de la alteridad. Cada circunstancia, o, en los términos del propio Schutz (2012), realidad, tiene su estilo cognitivo particular, se accede al mismo mediante el diálogo y la aplicación. El encuentro con el prójimo promueve un encuentro con un mundo-de-vida singular, mediante el contraste las humanidades estimulan la comprensión de lo disímil con la mirada en la integración.

Indudablemente, la creciente circunstancia virtual influye en las interacciones con la otredad. Aunque la preocupación por una suerte de pérdida esencial ya fue formulada por Debord (2009) en *La sociedad del espectáculo*, actualmente los medios juegan un papel conformativo más evidente en la relación con la información, la comunicación y la alteridad. Es posible comprender al siglo XXI desde la noción del *multiverso*. Los medios actuales acercan, inmediateizan y multiplican las voces en torno a un asunto determinado. Asistimos a la producción de muchos *versos* en torno a la existencia o, desde una perspectiva un tanto más sociológica, una expansión de la opinión pública. Enfatizamos la expresión *verso* por dos cuestiones fundamentales. Primero en cuanto a su vinculación con el lenguaje y el mundo. La segunda en relación a la pronunciación y la entonación, la vitalidad de lo tratado. Dicho en menos: la palabra, poéticamente, *crea*. Su cultivo, reflexión y desarrollo es un asunto eminentemente humanístico, mediante ella creamos y recreamos al mundo. Tener presente el poder expansivo de la palabra indica la condición de su perenne actualización y su diversidad nominal. La educación venezolana contemporánea debe actualizarse no sólo en cuanto a la tecnología, sino también en vinculación a la fundación mediante la relación nominal dinámica: *Las maneras en que el mundo se nombra a sí mismo*. La poesía y la

metáfora, temas inherentemente humanísticos, existen en el siglo XXI de maneras particulares, es preciso prestarles atención y fomentar su expresión y desarrollo.

5. CONCLUSIONES

La educación formal venezolana, previa a la era bolivariana, si bien acertadamente se orientaba al trabajo, poco se inclinaba a la reflexión moral. La valoración, potencia indiscutiblemente humana, fue delegada a la Iglesia Católica la cual jugó un papel fundamental en la generación, mantenimiento y desarrollo de las instituciones educativas del país. La formalidad educativa pone el foco en lo estrictamente epistemológico. La garantía del saber presentado reposa en tres paradigmas científicos: lógica, causalidad y sustancia. La triada conforma la certeza a un costo significativo, prescinde de lo humano en sintonía a una lectura catequista del *Discurso del método* cartesiano. El humano es falible, por ello su presencia, así como su discusión durante la formación educativa, es reducida a favor de un conocimiento lo más objetual posible. En la educación básica actual el régimen bolivariano acentúa frenéticamente la objetualidad celebrando lo bucólico a través de la instauración del conuco escolar. La simulación productiva prima sobre la reflexión de los participantes del acto educativo. Lo importante es comprender la recursividad, no la posibilidad ni la potencialidad humana. Tal como sostienen los intelectuales revolucionarios, Venezuela es rica y envidiada, la pobreza radica en su gente.

En el nivel superior, el conocimiento y su legitimidad oscilan entre una práctica adecuada y su certificación universitaria. Mientras el oficio denota la primera, la segunda refiere a la formación práctica y teórica en comunidad. En ambos casos, existe una preeminencia de la técnica sobre la constante reflexión. La dirección de la educación *para el trabajo* enfatiza la noción de la demanda utilitaria en detrimento de la educación moral. En el caso venezolano, la destrucción del sentido profesional llevada a cabo por la mentalidad “socialista” bolivariana incide en la pérdida del interés formativo de su ciudadanía. Dicho en corto: estudiar no asegura ningún futuro bajo el régimen bolivariano. Los “revolucionarios” se educan para obedecer, no para pensar por su cuenta. La educación bolivariana apunta decididamente al mantenimiento del *status quo*, el humanismo unidimensional reina sobre la diversidad de las humanidades.

La delegación de la educación moral y la convivencia a la Iglesia Católica incide en la falta de claridad y comprensión de ambos asuntos. La delimitación a lo religioso reduce otras posibilidades valorativas además de presentar la clásica aporía creencia-discernimiento. Si bien la diatriba se fundamenta en la oposición a la autoridad eclesiástica, es preciso subrayar la presencia de la cualidad dogmática en racionalistas, ateos y científicos. Tal como sostiene Nietzsche, “la ciencia coincide, en efecto, con el fanático en ser tan intolerante como él porque exige y da demostraciones. Nadie es tan intolerante como aquel que pretende demostrar que lo que dice ha de ser verdad” (Nietzsche en Gadamer. 1992:51). Una expresión alternativa de la convivencia se encuentra en el mundo-de-vida-popular estudiada (y formulada, como convivialidad) por Alejandro Moreno. Más que un asunto referente a la autoridad o a los *finés últimos*, plantea una forma de aprendizaje y orientación auténticamente comunitaria. La convivencia acentúa el carácter relacional y narrativo de la existencia humana sobre lo exclusivamente sustancial. La vida, es *vida con los demás* y, por ello

justamente, la educación venezolana ha de dirigirse al reconocimiento y la comprensión como pilares fundamentales.

La convivencia implica la conformación aristotélica de los alfareros. La vida con el otro no exige uniformidad como tampoco solicita fidelidad a la identidad unidimensional bolivariana. Nos formamos desde nuestro nacimiento en la diversidad, el reconocimiento a la diferencia no actúa en detrimento de la educación moral. Lamentablemente, la convivencia bolivariana vertida a la educación actual apunta a la estricta obediencia de la ciudadanía. En este sentido, la educación bolivariana es exclusivamente instructiva en todos sus niveles. El “socialismo del siglo XXI” parte de premisas incuestionables y personas a las cuales se les debe rendir sumisión *eterna*, aunque se hayan dedicado en vida a decir cantinfladas por televisión nacional sin ningún tipo de responsabilidad. No hay espacio para el reconocimiento del otro, el único rostro valioso es el del expresidente Chavez. Los participantes del acto educativo, sin rostro alguno, terminan engullidos por la mentalidad tecnocrática recursiva del gobierno. Sujetos sólo en manipulación, no en reconocimiento individual o reflexivo.

Aunque en algunos casos las teorías se presentan como premisas inamovibles, la cualidad no excluye su necesaria discusión crítica. La educación teórica tampoco supone la ausencia de la aplicación. La discusión es una forma de aplicación que contribuye a extender el espectro educativo de la observación *higiénica* al diálogo y a la escucha. La facultad comprensiva de la educación orientada a la convivencia se encuentra en la interacción y el interés por la actualidad. La discusión crítica enmarcada en el presente ha de dirigirse a la formulación y problematización constante con el objetivo de cultivar la valoración. En este sentido, las humanidades fungen como situaciones racionales dirigidas a la fundamentación y no meras supercherías estéticas. De igual forma, las humanidades promueven las facultades relacionales sin excluir las técnicas. Permiten una doble reflexividad que parte de lo crítico desarrollándose en lo comunitario.

Tanto filosofía como letras, expresiones académicas de las humanidades en el nivel superior educativo venezolano, demuestran que la aplicación y tematización del presente no expulsan bajo ninguna forma a la tradición. Ambas carreras propician la constante deliberación y el cuestionamiento crítico. Las humanidades impulsan el cultivo de los estilos cognitivos propios, por ello la diversidad es constituyente, nutre ampliamente la experiencia educativa. Las humanidades son *insustanciales* en un sentido positivo: Favorecen la relación con la alteridad sobre la unidimensionalidad del humanismo. Por último, las humanidades manifiestan la noción del multiverso. La convivencia educativa expone a diversas maneras de pronunciar y entonar la realidad, presentan la variedad de nombres que pueden mostrar una situación, experiencia u objeto en una interacción determinada.

REFERENCIAS

Aristóteles (2005). *Ética a Nicómaco*. Alianza.

Ávila, M (2012). Educación para la paz: Un reto educativo. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 14(8), 184-195.

Berger, P. (2007). *Introducción a la sociología*. Limusa.

Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.

Ruíz Irigoyen, E. J. (2023). Educación para la convivencia. Humanidades y experiencias. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 9 (17), 79 – 97. <https://doi.org/10.55560/arete.2023.17.9.4>

- Borón, A. (2008). *Socialismo Siglo XXI*. Luxemburg
- Blumenberg, H. (2013). *Teoría del mundo de la vida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Calzadilla, R. (2004). La pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad. *Revista de Pedagogía*, 25(72), 123-148.
- Colmenares Gil, C. (2021). Leer demasiado, no leer lo suficiente: relación, ilegibilidad y lo popular en Alejandro Moreno. *Res Pública. Revista de Historia de las Ideas Políticas*, 24(1), 27-36.
- Córdova López, E. (2009). Ensayo filosófico sobre educación superior y humanismo. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(2), 355-364.
- Cortázar, J. M. (2012). La educación en Venezuela: una aproximación crítica al proceso de inclusión y de justicia redistributiva. *Cuadernos del CENDES*, 29(80), 47-64.
- Debord, G. (2009). *La sociedad del espectáculo*. Pre-Textos.
- Derrida, J (1994). Las pupilas de la universidad. En Vattimo, G. (Comp.) *Hermenéutica y racionalidad*. Norma.
- Durkheim, E. (2007). *La división del trabajo social*. Colofón S. A.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método II*. Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método*. Sígueme.
- García Bacca, J. D. (1968). *Elogio de la técnica*. Monte Ávila.
- Garzón Morales, Cristian Camilo. (2020). Involucrarse activamente en la vida en común: una invitación desde la noción de amistad en gadamer. *Eidos*, (33), 195-217.
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado*. Paidós.
- García-González, D. E. (2021). Ética, creatividad e imaginación: elementos esenciales para la construcción de culturas de paz. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades* 23(48), 303-324.
- Guzmán de Moya, E. (2009). La formación: Otros lenguajes, nuevos desafíos ¿es posible imaginarla más allá del curriculum? *Investigación y Postgrado*, 24(2), 124-145.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Trotta
- Hernández H, A. (2008). Una construcción modélica en educación para el trabajo bajo el enfoque de la educación permanente. *Investigación y Postgrado*, 23(1), 213-230.
- Hernández Pico, Paola Azucena, & Samada Grasst, Yanet. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 63-81.
- James, W. (2000). *Pragmatismo*. Alianza.
- Levinas, E. (2001). *Entre nosotros*. Pre-Textos.
- Mora García, J. (2008). La filosofía educativa de Luis Beltrán Prieto Figueroa y su aporte a la historia de la educación actual: Análisis de los indicadores de las políticas de inclusión en educación 1998-2006. *Educere*, 12(42), 615-624.
- Moreno, A. (1993). *El aro y la trama*. Centro de Investigaciones Populares.

- Moreno, A. (2007). *Y salimos a matar gente*. Ediciones del Vice-Rectorado Académico Universidad del Zulia
- Nietzsche, F. (2013). *El crepúsculo de los ídolos*. Alianza.
- Pérez Jiménez, C. (2008). La convivencia social como proyecto político colectivo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(42), 107-129.
- Popper, K. (1991). *Conjeturas y refutaciones*. Alianza.
- Ramírez, T. (2017). Educación y Revolución Bolivariana. Una pobre educación para los pobres. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 19(38), 181 – 210.
- Sánchez-Rojo, A., & Ahedo-Ruiz, J. (2021). Amistad, hiperconexión y educación: un análisis conceptual a partir de Aristóteles. *Educação E Pesquisa*, 46, e217630.
- Schutz, A. (2012). *Estudios sobre Teoría Social*. Amorrortu Editores.
- Smilde, D y Pérez Hernaiz, H (Coord.) (2021). *Postsecularismo y la religión vivida: desde la sociología cualitativa norteamericana*. UCAB.
- Ricoeur, P. (1996). *sí mismo como otro*. Siglo veintiuno.
- Rincón A., Obando E., Rodríguez V. y Aliaga F. (2021). Dimensión ética como límite de lo técnicamente posible. Los retos de la educación humanizante. *Revista de la Universidad del Zulia*, 12(35), 9-36.
- Weber, M. (1979). *El político y el científico*. Alianza.
- Weber, M. (1998). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Istmo.

Erly J. Ruiz. Sociólogo (FaCES-UCV 2008), Mg. Sc. Filosofía de las Ciencias Humanas (FHE-UCV 2022). Profesor Asistente en Departamento de Teoría Social, Escuela de Sociología, FaCES-UCV. Coordinador editorial (2021) de Serendipia (ISSN: 2443-44-34), Revista digital del Programa de Cooperación Interfacultades, Universidad Central de Venezuela. Coordinador (2021) del grupo de trabajo Teoría Sociológica de la Asociación Venezolana de Sociología.



Todos los contenidos de esta revista se distribuyen bajo una licencia de uso y distribución “**Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional**”. Puede consultar desde aquí la [versión informativa](#) y el [texto legal](#) de la licencia. Esta circunstancia ha de hacerse constar expresamente de esta forma cuando sea necesario.