

# Sobre una pedagogía relacional y creativa de las cosas humanas

Carmen Urpí Guèrcia  
Universidad de Navarra

## 1. La delicada y comprometida tarea de enseñar las cosas

Ante la idea de una educación que se propone mediar en la relación de toda persona consigo misma, con los otros, con el mundo, con las cosas, la pregunta por *cómo* hacerlo surge llena de tensiones provocadas por cuestiones previas acerca del *porqué* y el *para qué*, cuestiones que modulan y tensan las distancias entre los tres vértices del triángulo educativo que forman el sujeto, el objeto y el agente de la educación.

En el fondo, esta tríada relacional no se origina propiamente en la educación -entendida como actuación humana intencionada-, sino que procede del triángulo existencial que se origina cuando el yo como sujeto entra en relación o comunicación con el no-yo como objeto, generando un lugar intermedio, un *entrambos* (o *inbetween*, en lengua inglesa), que va más allá del yo y el otro, y constituye el tercer vértice del triángulo existencial. Este lugar de encuentros y desencuentros entre yo y el otro genera el dinamismo necesario del existir, por el cual las cosas del mundo cobran sentido (Buber, 1973). Sin ese tercer vértice, sin esa posible comunicación o relación, cuyo lugar toma prestada la educación cuando actúa como mediadora, la existencia humana quedaría hueca y silenciada. De ahí que, al hablar de tensiones educativas nos referimos en realidad a tensiones existenciales de fondo: ¿quién soy?, ¿quién no soy?, ¿qué quiero?

El diseño curricular la educación infantil en España intuyó bien este fondo existencial al estructurar el aprendizaje de la etapa en tres grandes áreas -de nuevo, tres vértices del mismo triángulo existencial, educativo-: el conocimiento de uno mismo, el conocimiento del entorno y, por último, los lenguajes (MEC, 2007). En definitiva, se trata del conocimiento del yo como sujeto de la acción humana, del conocimiento del entorno (del otro que no soy yo) como objeto de tal acción, y de la relación o tensión que se comunica entre ambos mediante los lenguajes como agentes posibilitadores de la acción. Todo el currículum de la etapa infantil se despliega a partir de esta triple raíz de lo humano existencial. De hecho, el lugar del pedagogo, el educador, el maestro que enseña las cosas, las señala y las nombra, no es otro que el de ese mismo lenguaje que conecta al individuo con el ancho mundo en el permanente diálogo e intercambio de una existencia creativa.

Tal como sugiere la ponencia a la que se dirige esta adenda, la idea de diplomacia de Bruno Latour (2012) ilustra bien la delicada y comprometida tensión que experimenta el que educa cuando trata de conducir a otro (o a sí mismo) por los caminos del mundo, en busca de respuestas sobre el sentido de las cosas. Dicha tensión procede, en buena parte, de la libertad de poder elegir entre cosas distintas, pues no todas las cosas presentan el mismo valor, unas resultan mejores o peores que otras, según precisaba la ponencia referida. En la sociedad del bienestar de los países ricos, las posibilidades de elegir a lo largo de la vida han aumentado tanto que la tensión se agranda y convierte en fuente de cansancio, en términos del filósofo Byung-Chul Han (2015), para quien el exceso de positividad satura y agota el interior de la persona. Esta saturación del yo, provocada por el exceso de relación con lo propio exclusivo y la carencia de relación con lo otro, aumenta el aislamiento y la desvinculación, derivando en fuente de conflictividad y violencia.

Ahora bien, esta tensión también proviene del hecho de que no todos los individuos somos iguales, ni nos atraen o complacen las mismas cosas, sino que el deseo y el amor por las cosas y los seres de este mundo se manifiesta de forma singular y única en cada cual, por lo que la delicada y comprometida tarea de educar también requiere atender a la singularidad particular y única de cada persona.

## **2. La mirada discreta y confiada del educador**

A partir de las consideraciones previas, cabe preguntarse desde un enfoque pedagógico por el tipo de diplomacia que corresponde hacer: ¿cómo nombrar las cosas para que cada cual escuche un eco particular? No solo la primacía del conocimiento profundo sobre las cosas logra mostrar su significado más pleno, tal como Hannah Arendt (1961) defendía, sino también el amor o la atracción por ellas afirma su existencia y despierta en los otros su deseo y su querer; porque, entonces, el que conoce y ama algo puede hacerse a un lado para que brille todo el esplendor que ese algo contiene. De este modo, por su manifiesta belleza podrá cada cosa resonar de forma particular en cada cual, mientras el enseñante, pedagogo o educador se encarga de sostener discreta pero confiadamente los hilos de la conexión que se crea. Por el contrario, cuando éste, en su rol de mediador o educador, no alcanza a retirarse a un lado y pone su propia admiración por delante de aquello que admira, en seguida será considerado como ‘un motivado’ que en lugar de dejar que las cosas reluzcan, les hace sombra.

Tal como señalaba Aristóteles en su *Poética*, cuando las cosas despiertan en quienes las contemplan su adhesión, éstos tratarán de conocerlas y amarlas cada vez más tal y como son,

sin necesidad de transformarlas ni manipularlas para sus propios intereses. Por eso, la hoy necesaria conservación sostenible de las cosas del medioambiente natural y cultural empieza, mucho antes que en su utilidad práctica o uso que hagamos de ellas, en esa contemplación o admiración previa de lo que son, en la belleza que desprenden, diría Roger Scruton (2018); en definitiva, en un conocimiento y amor por las cosas que, sin desnaturalizar su esencia, las renueva (Gallopín, 2003).

Si algo ha quedado claro, después de la educación moderna y posmoderna, acerca del triángulo educativo es que ni la primacía del objeto ni la del sujeto de la educación resuelven la tensión de la balanza educativa, decantándose hacia el lado que más pese, sino que ambos –sujeto y objeto- cobran sentido y significado en la relación que se suscita entre sí, en el diálogo confiado y creativo como tercer vértice del triángulo. Este intercambio confiado entre yo y tú en el que la línea entre lo propio y lo ajeno se desvanece, crea un lugar común que les trasciende. Es la confianza y seguridad de la comunicación como fundamento de la existencia humana (Jaspers, 1973), que acostumbra a manifestarse de manera natural durante la infancia, bajo los signos de la inocencia y la creatividad espontánea (Winnicott, 1971, p. 124). Esta confianza originaria crece y se fortalece a medida que la mirada del educador respalda o modula discreta y confiada sus manifestaciones.

En resumen, el carácter creativo de la mediación educativa se decide, en parte, en el dominio técnico que se tiene del conocimiento de las cosas; por otra parte, en el amor contemplativo e inspirado hacia las cosas; por último, en la comunicación o expresión libre de las cosas, que no es posesiva, ni impositiva, ni estática, sino desprendida, dinámica y creativa, en su sentido más pleno de innovadora porque aporta novedad, ese *novum* propio de lo humano del que habla la filósofa italiana Roberta De Monticelli (2009) y del que cada persona es portadora.

### **3. La mediación dinámica y creativa de la educación**

La filosofía reconoce la condición de la vida humana no sólo en las cosas naturales a las que se ve sometida sino también en las cosas producidas por la propia actividad humana. A pesar de su origen humano y su variabilidad, las cosas culturales que entran a formar parte del mundo humano, ya sea espontánea o intencionadamente, se convierten en parte de la condición humana, en términos de Arendt (1958). Toda persona al nacer se inserta en el proceso de las cosas que cambian, que se encuentran siempre entre el no-ser-todavía y el dejar-de-ser, de tal modo que cada uno se reencuentra en ser siempre nuevo y viejo al mismo tiempo, en un proceso de constante transformación.

Entender a la persona como un ser capaz de iniciar algo nuevo, como sujeto de iniciativa y creatividad, significa que la humanidad entera se interpreta de modo único e irrepetible en cada individuo. Más allá de ver a la persona como ‘actor’ (protagonista, incluso) de su propia vida, diremos que es sobre todo su ‘autor’, no en el sentido de causa originaria de la vida, pues ésta se recibe de otros, sino en el sentido de autoría, en cuanto que entronca de pleno con la libertad como condición humana. Entonces, la novedad de la que cada cual es portador, se entendería, según el antropólogo francés Marc Augé (2012), desde una idea de libertad que tiene sentido solo en relación a la existencia humana y al mundo en el que el hombre expresa su propia naturaleza; es decir, como despliegue del potencial de cada uno, distinguible de otros, de intensidad y medida desconocidas pero expresables, cuyo desarrollo es responsabilidad para toda la vida y no admite imitaciones.

A partir de estos presupuestos existenciales, la educación verá en cada persona la posibilidad de un horizonte humano único e irrepetible, que aporta valor de novedad y transformación a la vida humana. Lejos de uniformar, la finalidad educativa debe orientarse a transformar, a *dar forma* a una vida propia, ejerciendo la capacidad de saber prefigurar algo nuevo, de proyectar el propio futuro, utilizando formas y estilos creativos singulares, practicando de manera personal la propia mirada sobre el mundo, incluso cuando las dificultades del contexto se imponen (Musaio y Urpí, 2016).

La búsqueda de la propia libertad puede verse amenazada por la percepción incesante de dificultades inevitables, tales como la enfermedad, la crisis económica persistente, la marginación social, el devenir de los cambios demográficos, científicos y tecnológicos que sugieren un futuro lleno de acechantes incógnitas. Cada vez más jóvenes, familias y comunidades viven alarmadas, con conductas de aislamiento y desvinculación, sentimientos de vacío que anulan el sentido de una vida futura como horizonte de creatividad personal.

Ver el futuro como amenaza más que como esperanza hace que desaparezca el horizonte sobre el que poder actuar y aumente la inevitable ansiedad del presente. Ante este panorama, el mercado de consumo no desaprovecha la ocasión de vender a las jóvenes generaciones la felicidad de un futuro a corto plazo, convirtiendo la adquisición y posesión de las cosas en una experiencia emotiva y de expresión personal. En esta sociedad de la inmediatez y el hiperconsumo, criticada por Gilles Lipovetsky (2006), el tiempo de espera se precipita como tiempo a consumir y deja de valer como tiempo para proyectar el futuro, reflexionar, contemplar el mundo o dialogar con otros.

Para responder a tales retos, urge replantear una pedagogía no de resultados y logros individuales sino una pedagogía intrínsecamente relacional, que no reduzca la educación al

mero desarrollo de competencias adaptadas a las demandas de un mercado siempre cambiante, sino que amplíe sus esfuerzos en atender la vulnerabilidad intrínseca de las personas para que sepan reelaborar sus propias potencialidades y dirigir sus deseos más profundos hacia un futuro compartido, donde la dimensión del otro se experimenta dentro y más allá de uno mismo.

#### 4. Referencias bibliográficas

- Augé, M. (2012). *Futuro*. Bollati Boringhieri.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1961). *The crisis in education*. In *Between past and future: Eight exercises in political thought*. The Viking Press.
- Buber, M. (1973). *¿Qué es el hombre?* FCE.
- De Monticelli, R. (2009). *La novità di ognuno. Persona e libertà*. Garzanti.
- Gallopin, G. (2003). *Sostenibilidad y desarrollo sostenible: un enfoque sistémico*. CEPAL.  
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/5763>
- Han, B. C. (2015). *The burnout society*. Stanford Briefs.
- Latour, B. (2012). *We have never been modern*. Harvard University Press.
- Lipovetsky, G. (2006) *La Bonheur paradoxal. Essai sur la société d'hyperconsommation*. Gallimard.
- MEC (2007). *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil*.  
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-185-consolidado.pdf>
- Musaio, M. y Urpí, C. (2016) La pedagogía de la creatividad como perspectiva para la educación del futuro. *Pedagogia e Vita*, 74: 243-263.
- Scruton, R. (2018). Why beauty matters. *The Monist*, 101(1), 9-16.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. Routledge