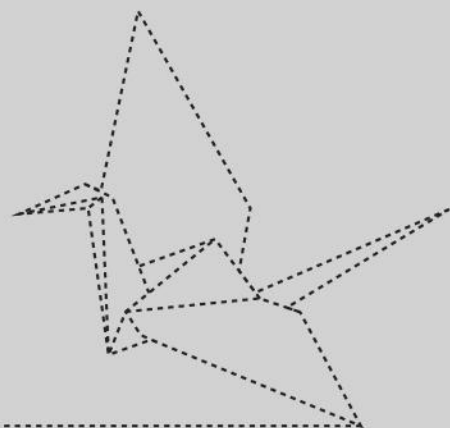


Arturo José Bastidas Delgado  
Lucía Andreína Parra Mendoza  
**COMPILADORES**



# **Pedagogía de la sensibilidad**

**La vinculación del sujeto y sus espacios cotidianos**



**FONDO DE PUBLICACIONES**





# **Pedagogía de la sensibilidad**

## **La vinculación del sujeto y sus espacios cotidianos**

**Arturo José Bastidas Delgado**  
**Lucía Andreina Parra Mendoza**  
**Compiladores**

**©Pedagogía de la sensibilidad. La vinculación del sujeto y sus espacios cotidianos.**

Beatriz Elena Coronado Barreto, Lucía Andreina Parra Mendoza, Alí Medina Machado, Luis Javier Hernández Carmona, Usmary Dayana Moreno, Ally Rafael Mendoza Rondón, Arturo José Bastidas Delgado, Keyla Josefina Ruiz Sáez, Rohmer Samuel Rivera Moreno.

Primera Edición, 2016.

Fondo Editorial “Mario Briceño Iragorry”

Fondo de Publicaciones del Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL).

**Depósito Legal:** TR2016000028

**ISBN:** 978-980-12-9165-7

**Diseño de la Portada y del logo del Fondo de Publicaciones del LISYL:** Jorge Molina Abreu

**Diseño y Diagramación:** Arturo José Bastidas Delgado

© Reservados todos los derechos.

Este libro es producto del proyecto de investigación titulado: **“LA PEDAGOGÍA DE LA SENSIBILIDAD Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO A PARTIR DE LOS PRINCIPIOS ESTÉTICOS-FILOSÓFICOS DE LA COTIDIANIDAD”**, desarrollado por el Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias-LISYL del Núcleo “Rafael Rangel” de la Universidad de Los Andes y financiado por el CDCHTA-ULA bajo el código: **NURR-H-587-16-06-A.**

# Índice

<b>Prólogo.....</b>	<b>6</b>
<b>Desdoblamiento del sujeto en los espacios de la autonomía... 12</b> <i>Beatriz Elena Coronado Barreto</i>	
<b>La literatura infantil y la construcción de la sensibilidad.....32</b> <i>Lucía Andreina Parra Mendoza</i>	
<b>Aportes de afectividad - subjetividad de una poética a la pedagogía en un propósito de sensibilización.....60</b> <i>Alí Medina Machado</i>	
<b>Docente ágrafo, acto educativo. Voluntad Pedagógica.....90</b> <i>Luis Javier Hernández Carmona</i>	
<b>Pedagogía de la sensibilidad: Repensar los espacios educativos en el juego de su instancia.....113</b> <i>Usmary Dayana Moreno</i>	
<b>La creatividad como espacio patémico en la pedagogía: Un resignificador desde la sensibilidad.....125</b> <i>Ally Rafael Mendoza Rondón</i>	
<b>Pedagogía y subjetividad.....169</b> <i>Arturo José Bastidas Delgado</i>	
<b>Interacción docente/estudiante en la modalidad educativa abierta a distancia, una mirada desde la pedagogía de la sensibilidad.....189</b> <i>Keyla Josefina Ruiz Sáez</i>	
<b>Una aproximación a la democracia y a la ciudadanía desde la pedagogía de la sensibilidad y la sociología del sujeto.....196</b> <i>Rohmer Samuel Rivera Moreno</i>	

## Prólogo

Dra. Írida García de Molero  
Universidad del Zulia  
[iridagarcia@gmail.com](mailto:iridagarcia@gmail.com)

**E**l fin fundamental de la educación es la formación de hombres libres, autónomos, conscientes de su moralidad y responsables de sí mismos y del desarrollo de la sociedad a la cual pertenecen. La educación es causa y es efecto básicamente de las intencionalidades del Estado, de la escuela y del docente en los planes educativos que diseñen y ejecuten para formar al hombre que idealicen como necesario para el Estado Nación de un país soberano, autónomo y libre. A esta finalidad la complementa la condición pertinente y necesaria de una relación afectiva entre docente y educando para garantizar el logro efectivo de objetivos, competencias, fines, valores y principios; porque solo a través de la afectividad-sensibilidad como instancia primera, seguida de la acción como instancia segunda y la racionalidad como instancia tercera de un modo complementario, se forja un proceso educativo, que como tal reclama al docente una pedagogía, y en esta perspectiva no puede ser otra que una *pedagogía sensible* para conducir al educando a partir de su naturaleza sensible y de su voluntad de acción, al conocimiento autónomo y reflexivo para ser un sujeto libre.

En este orden de ideas, presentamos a la comunidad interpretante de semióticos el libro “**Pedagogía de la sensibilidad; la vinculación del sujeto y sus espacios cotidianos**”. Un libro interesantísimo con un contenido muy pertinente y necesario que propicia la evolución y transformación del actual sujeto

pedagógico en un sujeto que desde la sensibilidad actúe, razone, reflexione y transforme los problemas que le depara la cotidianidad en la cual está inmerso y que detenta una cultura, acompañado siempre del docente mediador, afectivo y empático que colabore conjuntamente con el lenguaje y la didáctica, con los procesos de interestructuración mental del sujeto pedagógico con el mundo – semiosis- y sobre la acción estructurante que el mundo ejerce sobre él. He aquí la función semiótica y simbólica en toda su manifestación cognitiva. Todo en una red interactiva que establecen entre sí el sujeto pedagógico y las situaciones que el docente presenta.

Los capítulos constitutivos del libro encuentran su isotopía fundamental en la teoría ontosemiótica de Luís Javier Hernández Carmona, construida en su Tesis Doctoral “Hermenéutica y semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia” (Universidad del Zulia, 2010), en la cual postula una red subjetivo-afectiva en una semiótica de la subjetividad o trascendencia que privilegia el ser enunciante en sus esferas patémicas-volitivas-afectivas, representada en el cuadrado semiótico autor-texto-lector-contexto y sus interacciones. Teoría que ha venido profundizando en la aplicación a la educación y la pedagogía sensible, siendo tema de reflexión para convocar el I Coloquio Internacional de Semiótica y Educación en el Núcleo Universitario Rafael Rangel (ULA) en noviembre de 2013 (Carmona, Trujillo).

Beatriz Elena Coronado Barreto expone “**Desdoblamiento del sujeto en los espacios de la autonomía**”. Parte de la ontosemiótica o semiótica de la afectividad-subjetividad para tratar el sujeto desde sus instancias afectivas subjetivas, considerando la posicionalidad del enunciante, sus circunstancias enunciativas y las referencialidades culturales como elementos fundamentales en la construcción de la autonomía del sujeto. Un sujeto sensible constituido por la facultad de simbolizar dada por el lenguaje que en las prácticas pedagógicas actuales desarrolladas en diversos emplazamientos culturales, se ven cercenadas. Por lo que aboga por



una práctica pedagógica donde el sujeto educando pueda recibir, resignificar y producir discursos, y encuentre en sí la esencia de su ser, el sentido y su identidad; que pueda ser autónomo al reconocer su mundo y sus deseos y pueda autotransformarse desde una conciencia moral reflexiva.

Lucía Andreina Parra Mendoza participa con **“La Literatura infantil y la construcción de la sensibilidad”**, trabajo enfocado desde los planteamientos de una pedagogía de la sensibilidad (Hernández, 2014). Propone la construcción del sujeto como instancia sensible que privilegie su espacio íntimo, cotidiano, a través de la afectivización, y considerar lo infantil como semiosis de los imaginarios del sujeto, de profunda carga simbólica que hace posible el reconocimiento de los sujetos a partir de la memoria íntima y no desde el mundo adulto dominado por la razón.

Alí Medina Machado expone **“Aportes de afectividad-subjetividad de una poética a la Pedagogía en un propósito de sensibilización”**. Aquí reflexiona acerca de la educación en su recorrido histórico y la acción de la ciencia pedagógica que la define y caracteriza. Hace énfasis en la poética, especialmente la lírica, desde una vertiente sensible para destacarla como un soporte funcional en la construcción de sujeto en todo ámbito socio-cultural. Su conclusión es esperanzadora en una práctica escolar de una pedagogía sensibilizadora por medio de la poética lírica-subjetiva-afectiva.

Luís Javier Hernández Carmona trata **“Docente ágrafo, acto educativo. Voluntad pedagógica”** en el cual critica el docente ágrafo y propone un docente a razón de agente dinámico en la interacción del acto pedagógico de “lectura del mundo”, como espacio de significación que enmarca los ideogramas dentro de los esquemas de la historia, la memoria y la sociedad, propiciando así, la ciudadanía en el educando. Toda esta práctica a través de la voluntad pedagógica y los encuentros del ser que

van a permitir la asunción de lo cognoscitivo y patémico a modo de coaliciones en torno al sujeto. El docente que propone es el *semiótico o interpretante* que en la perspectiva de una pedagogía de la sensibilidad resignifique el sujeto desde *él mismo*, como espacio de la enunciación mediado por el lenguaje.

Usmary Dayana Moreno participa con **“Pedagogía de la sensibilidad: repensar los espacios educativos en el juego de su instancia”** y valora la semiótica como método de acercamiento a la pedagogía de la sensibilidad. Reflexiona de un modo crítico respecto a la educación y los espacios educativos configurados para responder a la voz de una autoridad general que entra en contradicción con la realidad local comunitaria donde está inscrita la escuela, lugares de enunciación diferentes y modos de significación diferentes, y conciencia diferentes. Propone que hay que repensar la escuela, las aulas y su verdadero propósito de existencia, y una vía teórica la proporciona la pedagogía de la sensibilidad que plantea otro tipo de relación oposición/exclusión, considerando la cultura como el máximo lugar de enunciación y desde donde se puede lograr una construcción de cohabitación e interpelación; al mismo tiempo que desde el lugar antropológico se valore al sujeto digital como sujeto patémico que construye realidades concretas y simbólicas en la acción de educar.

Ally Rafael Mendoza Rondón presenta **“La creatividad como elemento patémico en la Pedagogía: un resignificador desde la sensibilidad”**, en el cual se pliega a los postulados de la pedagogía de la sensibilidad de Hernández (2014) en la negación de las prácticas desubjetivantes y descentrantes del sujeto, y aboga por la dinámica de la experiencia del sujeto sensible en el mundo. Un sujeto que en la ontosemiótica deviene en patémico por su filiación con el contexto y sus particularidades. Ubica la creatividad como elemento patémico-volitivo dentro del sistema pedagógico desde la perspectiva de una resignificación.

Arturo José Bastidas Delgado expone “**Pedagogía y subjetividad**” y propone dotar de un nuevo sentido a la educación a través de la construcción de otros modelos de subjetivación, tal es el caso del proporcionado por la pedagogía de la sensibilidad, y para lo cual transita los caminos de la historia de la pedagogía, de la historia de la educación y de la historia de la filosofía. Concluye que a través de la pedagogía de la sensibilidad es posible generar un pliegue hacia la interioridad del sujeto por ser ésta una hermenéutica de sí.

Keyla Josefina Ruíz Sáez expone “**Interacción docente-estudiante en la modalidad educativa abierta y a distancia. Una mirada desde la Pedagogía de la sensibilidad**”. A partir de la definición de pedagogía que postula Hernández Carmona (2014): “una forma de inferir sobre los sujetos desde diferentes órdenes de la vida que indudablemente determinan su comportamiento dentro de una sociedad”, señala que en la modalidad educativa abierta y a distancia, la pedagogía de la sensibilidad es la más recomendada porque tanto la modalidad como esta pedagogía privilegian el sujeto educando, y por lo tanto se facilitará el proceso enseñanza-aprendizaje, siendo el docente mediador sensible también entre los conocimientos y el estudiante sensibilizado a través del lenguaje.

Rohmer Samuel Rivera Moreno presenta “**Una aproximación a la democracia y la ciudadanía desde la Pedagogía de la sensibilidad y la Sociología del sujeto**”. En este trabajo se hace un estudio crítico y reflexivo del concepto de democracia considerando el contexto social y los condicionantes culturales, económicos y político-institucionales que sobre el mismo inciden. En su recorrido epistemológico se complementan la interrelación teórica entre ciencia política, la ontosemiótica, la antropología cultural y otras categorías que forman parte del discurso sociológico respecto a la cultura política. Promueve la importancia de la pedagogía de la sensibilidad y de la sociología

del sujeto para reestructurar y reinstitucionalizar las prácticas y dispositivos democráticos redimensionando al "*homo politicus*" como un sujeto bio-psico-socio-político que se desdobra mediante sus cogniciones y afectividades en el ejercicio de sus derechos fundamentales y en la cotidianidad de la vida colectiva. De este modo se haría un aporte sustancial a la concreción de una democracia efectiva.

Tengamos presente que somos seres únicos e irrepetibles y ante todo sensibles, que nos merecemos tener acceso a una educación apoyada por un acto pedagógico que habilite el pensamiento creativo para tener una visión crítica del mundo, un pensamiento propio y autónomo, una ética de la actuación responsable y ante todo respeto por el otro que también es un sujeto sensible. Una educación que implique un acrecentamiento de la estructuración interior del sujeto, del sí mismo, para el desarrollo y apropiación de conocimientos y saberes significativos.

La pedagogía de la sensibilidad y la pedagogía de la racionalidad son necesarias y complementarias en su justa medida. La una no debe cercenar a la otra. Ambas colaboran con la inteligencia y esquemas mentales del sujeto pedagógico en la integración de lo práctico y lo teórico con lo contextual e intersubjetivo. Ambas llevan en sí la condición de lo ideológico. Ambas van acompañadas por la acción en el acto pedagógico: sensibilidad, acción y racionalidad, vistas desde la perspectiva triádica peirceana, son los componentes de la estructura subjetiva del educando desde su propia pedagogía para su formación en el proceso educativo, que reclama del docente una pedagogía subjetiva-afectiva que lo conduzca a partir de su naturaleza sensible y su voluntad, al conocimiento autónomo que le permita ser un sujeto libre.

Maracaibo, 21 de noviembre, 2016

Írida García de Molero.

## **Desdoblamiento del sujeto en los espacios de la autonomía.**

Beatriz Elena Coronado Barreto

ULA-LISYL

El mejor regalo que Dios ha dado  
en su abundancia fue la autonomía  
de la voluntad

Dante Alighieri

### **Introducción**

**E**l impulso controlador de la sociedad actual, si se quiere cosificador, no solo se extiende al mundo material y social, sino también al mundo subjetivo. Esto ha hecho que lejos de fundar el principio de libertad entre los sujetos, éstos aparezcan como el producto alienado por una cultura racional y capitalista sobre los cuales se produce el dominio de sus acciones. De esta manera, la sociedad tecnológica y científica, bajo los discursos dominantes del

poder y la globalización, han estructurado nuevas formas de vida unificando el planeta. Se aprecia una significación de universalidad equivalente a homogeneidad y “no un concepto de universalidad entendido como la unidad en la diversidad, la reunión de múltiples determinaciones y la conformación de las diferencias en un cuerpo armónico y sistemático”, que permiten el establecimiento de un modelo homogéneo, global y único, es decir, el arquetipo de sociedad global que “uniforma sin unir” (Requena, 2004: 174).

Al margen de estas consideraciones, el modelo educativo dominante ha sido pensado bajo una concepción racionalizadora que busca imponer, moldear, ideologizar, reglamentar, controlar y homogeneizar a los sujetos. Esta visión reductiva de la educación se ubicó en la época del Renacimiento (siglo XVI) y más tarde se manifestó con el movimiento de la Ilustración, instaurando una noción simplificadora del mundo “fundamentada en el uso de la razón, la inducción, la experimentación y la búsqueda de leyes científicas” (Lanz, 2008: 48). El dominio de la razón pretendió aplicar la ciencia a todos los elementos de la realidad, generando el control y el dominio del hombre sobre la naturaleza para garantizar el progreso científico y tecnológico, así como el dominio del hombre sobre el mismo hombre, para someterlo y solucionar los problemas de la vida bajo los principios de la ciencia.

Nos preguntamos sobre la posición del sujeto frente a la cultura tecno-científica, que si bien puede afectar su autonomía, también limitará el establecimiento de relaciones intersubjetivas, sobre todo en el campo educativo, donde el acto de enseñar comúnmente ha sido concebido como un proceso en el cual el sujeto (alumno) piensa y actúa en función de criterios determinados previamente por el docente. Así, el educador asume una postura científicista y le proporciona al estudiante una serie de contenidos teóricos y abstractos, para posteriormente aplicar procesos de evaluación que le permitan medir y comprobar si los mismos fueron asimilados por los estudiantes.

La finalidad de este apartado se centra en inferir la posición y acción del sujeto en los espacios de la autonomía frente a un mundo altamente tecnificado. Para ello, revisaremos la noción de sujeto que para esta investigación tendrá lugar, así como algunos conceptos implícitos en las relaciones intra e intersubjetivas, principalmente en el contexto educativo. A raíz de este planteamiento se presenta una reflexión teórica a partir de los planteamientos de Kant (2007), Foucault (1987; 1999; 2006), Morín (1994), entre otros autores que permiten comprender la resignificación de discursos surgidos en los espacios de la autonomía del sujeto.

En este sentido, asumimos como metodología de análisis la Ontosemiótica, referida a la semiótica-hermenéutica del sujeto, que según Hernández Carmona (2013: 16) se basa en “el dinamismo social de la vida humana y la vinculación del espectro cultural con la interioridad del ente productor de discursos y textos, que a la suma representarán la cultura subjetivada, producto del proceso intersubjetivo establecido en toda relación intersubjetiva”. La semiótica de la afectividad-subjetividad u Ontosemiótica, como recurso metodológico nos permite abordar al sujeto desde “sus instancias afectivas subjetivas”, considerando la posicionalidad del enunciante, las circunstancialidades enunciativas y las referencialidades culturales, que para el caso de esta investigación constituyen elementos fundamentales en la construcción de la autonomía del sujeto.

### **La noción de hombre y sujeto.**

Para iniciar esta discusión es necesario precisar que en la historia de la humanidad han surgido numerosas definiciones sobre el hombre, considerando desde la antropología filosófica diversas posturas adoptadas según cada cultura, época, religión o sistema filosófico; de esta manera se ha definido al hombre como un ser racional (desde la filosofía griega), creación de Dios (Cristianismo), homo sapiens, homo faber (la técnica), homo ludens (el juego),

homo universalis (Chanta, 2014), pero además, el hombre como dominador de la naturaleza y según el pensamiento moderno aparece la concepción de hombre como ser cultural e histórico, entre otras concepciones que intentan definir la condición humana bajo una visión unilateral.

Autores como Morín (1999) sugieren distanciarse de teorías que fragmentan y limitan al ser humano en su complejidad, puesto que el hombre se mueve entre elementos antagónicos de su propia constitución que le permiten formar el tejido propiamente humano, es decir, al tiempo que es hombre de la racionalidad también lo es de la afectividad, es empírico y es a la vez imaginario, es hombre del trabajo y al mismo tiempo lo es del juego, entre otras cualidades. Por ello, define al hombre como unidad, es decir, un ser social integral, que “es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico” (Morín, 1999: 16).

El concepto de hombre en su unidualidad originaria vincula de forma compleja, y nada reduccionista, lo biológico y lo cultural del hombre, es decir, es un ser bio-cultural, puesto que todo rasgo humano obedece a una entidad biológica, pero a la vez, el ser humano establece relaciones con su medio porque es dinámico y se vierte hacia él a través de su conciencia. En palabras del autor:

El hombre solo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura. No hay cultura sin cerebro humano (aparato biológico dotado de habilidades para actuar, percibir, saber, aprender), y no hay mente (mínd), es decir capacidad de conciencia y pensamiento sin cultura (Morín, 1999: 26).

Esto indica que todo acto humano está totalmente culturizado; siguiendo esta visión compleja del hombre encontramos que los individuos constituyen el producto del proceso reproductor de la especie humana, es decir, pertenecen al pensamiento biológico, ya que constituyen “el producto, como ocurre con todos los seres



sexuados, del encuentro entre un espermatozoide y un óvulo, es decir, de un proceso de reproducción” (Morín, 1994: 71). No obstante, ese mismo producto actúa como productor dentro del proceso de procreación, es decir, asume el rol de producto-productor en el ciclo de la vida. La interacción entre individuos da origen a una organización cuyas cualidades propias como el lenguaje y la cultura crean a la sociedad, pero a la vez, estas cualidades que caracterizan a la sociedad actúan sobre los individuos desde que nacen dinamizando la cultura. Esto permite comprender, por una parte, el carácter rotativo y complejo del individuo como producto y productor, y por otra, valorar que el surgimiento de la cultura, tiene efecto retroactivo sobre los individuos por la misma cultura.

Considerando estos planteamientos, también se requiere distinguir la noción de sujeto del concepto de individuo. Al respecto, la noción de sujeto ha sido bastante discutida, y a la vez ambigua, si partimos de interrogantes como: qué es el sujeto, dónde se encuentra, o por ejemplo, cuáles son las bases que fundamentan su constitución. Una primera aproximación es recordar la existencia de dos mundos: uno perteneciente al ámbito científico (conocimiento objetivo, las ciencias, la técnica) y otro referido a lo intuitivo-reflexivo (conocimiento subjetivo, el alma, el espíritu, la filosofía, la sensibilidad); es precisamente en este último mundo donde se sitúa el sujeto.

La noción de sujeto está unida a la propia finalidad de sí mismo y a su identidad, es decir, al yo; “el yo es el puro surgimiento del sujeto” (Morín, 1994: 74). De acuerdo con el autor, en esta noción elemental de sujeto confluyen dos principios subjetivos, el de exclusión e inclusión; el primero de ellos, y siguiendo los postulados lingüistas, expresa que cualquiera puede decir “yo”, pero ninguno puede pronunciarlo por mí, lo cual le otorga una cualidad irremplazable y única al sujeto. Paradójicamente este principio de exclusión es inherente al de inclusión, ya que podemos incluir a otros sujetos en nuestra subjetividad personal

(intrasubjetividad) a través del nosotros, generando de esta manera relaciones intersubjetivas con otros sujetos a los que estamos ligados subjetivamente.

Sobre la base de la inclusión deviene la intercomunicación entre sujetos como tercer principio, lo cual constituye una ambivalencia, pues según el autor mencionado entre los sujetos puede existir mucha comunicación y a su vez la incomunicabilidad que incrementa el problema de comunicación. En este sentido, vemos cómo la noción de sujeto se conforma de la mezcla de diversos componentes que se entrecruzan, destacando además de los mencionados el desarrollo de la afectividad; cualidad vinculada al desarrollo superior del sujeto. No obstante existe otro componente exclusivo al sujeto; este es el lenguaje.

El individuo-sujeto puede tomar conciencia de sí mismo a través del instrumento de objetivación que es el lenguaje. Vemos aparecer la conciencia de ser consciente y la conciencia de sí en forma claramente inseparable de la autorreferencia y de la reflexividad. Es en la conciencia donde nos objetivamos nosotros mismos para resubjetivarnos en un bucle recursivo incesante (Morín, 1994: 80-81).

### **Lenguaje, sujeto y autonomía.**

A lo largo de la historia el lenguaje ha acompañado al hombre como una necesidad subjetiva y comunicativa para expresar los contenidos de su pensamiento en el espacio de la enunciación. Por ello, Benveniste (1997: 180) afirma: “El lenguaje está en la naturaleza del hombre (...) Nunca llegamos al hombre separado del lenguaje”, ya que es inadmisibles la existencia del pensamiento sin lenguaje, y en consecuencia el conocimiento del mundo está determinado por el lenguaje; su poder fundador “representa la forma más alta de una facultad que es inherente a la condición humana, la facultad de *simbolizar*” (Benveniste, 1997: 27).

En consecuencia, “Es en y por el lenguaje como el

hombre se constituye como *sujeto*; porque el solo lenguaje funda en realidad, en *su* realidad que es la del ser, el concepto de “ego”.” (Benveniste: 1997: 180). Siendo así, la subjetividad constituye una propiedad fundamental del lenguaje, representa un papel importante en el sentido de ser la posibilidad del hablante de reconocerse como sujeto, es decir, constituye “la unidad psíquica que trasciende la totalidad de las experiencias vividas (...) y que asegura la permanencia de la conciencia” (Benveniste, 1997: 180). Tal como lo señala el autor, a través del lenguaje el sujeto expresa su subjetividad, por contener siempre las formas lingüísticas adecuadas para su expresión, a partir de la producción de enunciados y discursos.

A partir de la filosofía del lenguaje, el sujeto se constituye desde los actos de producción discursiva y cuya propiedad fundamental es la subjetividad, es decir, la expresión de lo subjetivo como universo simbólico. Por ello, el sujeto enunciante es quien construye desde los espacios de la enunciación y desde su subjetividad, mundos de representación como respuesta a sus experiencias internas y externas, manifestadas a partir de la intrasubjetividad que comprende la conciencia trascendente del sujeto, pero además desde las relaciones intersubjetivas que establece con el otro.

El sujeto trasciende desde un Yo, debido a la conciencia y autoconciencia, a la unidad y a la relación. Autoconciencia como forma de pensamiento (saber articulado, consolidado, potencia del pensar), la unidad en cuanto funda la identidad personal y en la relación consigo mismo. Sujeto, pues, es la trascendencia que se sitúa en la búsqueda y consolidación del Yo. Si entendemos por éste aquella inmanencia del cuerpo, que a través de la conciencia, produce su significación, su personalidad (Zambrano Leal, 2005: 162).

Para explicar y analizar al sujeto en su compleja definición Foucault (1987) señala que la facultad de simbolizar dada por el

lenguaje hace que el sujeto se constituya como tal a partir de su experiencia interior, es decir, de la subjetividad como principio fundamental, lo cual permite inferir que la cuestión del sujeto se encuentra en la base del Yo. En este mismo marco de ideas, Hernández (2013) lo define como una entidad simbólica, no una certeza determinante y/o determinada, pues valora al sujeto como arquitectura sensible<sup>1</sup> que interpreta, descifra símbolos, articulando signos presentes y ausentes para descubrir y/o reconstruir su significación.

Estos planteamientos permiten tener una visión amplia de la concepción de sujeto; subrayando en primer lugar, el sujeto que trasciende desde el Yo, debido a la base de su conciencia que le permite captar huellas, interpretar y resignificar los símbolos de su contexto, para lo cual se sirve del lenguaje y de la subjetividad como propiedades fundamentales de la enunciación y que en definitiva lo constituye en sujeto de acción. Por lo tanto, la cualidad de tener conciencia de sí a través del lenguaje es lo que constituye al sujeto. En este nivel subjetivo, la libertad como la posibilidad de elegir por sí mismo entre diversas opciones, supone, por una parte, un estado interno y con ello la capacidad intelectual y mental para evaluar la situación y establecer su elección sin coacción. Pero además, en esta libertad también se toman en cuenta algunas condiciones externas, que pudieran limitar su elección de acuerdo con el tipo o grado de libertad con que se cuente. En este caso, se estimaría la libertad interior, es decir, la libertad mental del sujeto.

Afirmamos entonces que el sujeto no tiene una función unificadora, ya que puede recibir, resignificar y producir discursos. De allí que sea necesario reflexionar si desde las prácticas pedagógicas desarrolladas en diversos emplazamientos culturales se propician situaciones en las que el sujeto encuentre en sí la

---

1 “Instancia volitiva-patémica que desde su conciencia de sujeto sensible puede construir espacios de representación y sentido a partir de la intersubjetividad” (Hernández Carmona, 2014: 229).

esencia de su ser, el sentido y su identidad.

### **Práctica pedagógica y autonomía del sujeto.**

La aplicabilidad del enfoque científico a la educación hace de la acción pedagógica un proceso dogmático, normado y controlado, que permite domesticar y fabricar a los alumnos de acuerdo con un plan, cuyos objetivos de enseñanza están establecidos con antelación, es decir, niega al sujeto, lo desubjetiviza a partir de dispositivos disciplinarios que suprimen sus inquietudes, particularidades y autonomía. Esto convierte a la escuela en un espacio de la alienación, donde prevalece el discurso del poder para crear cuerpos vacíos. El acto educativo es, según este planteamiento, instrumental y tecnicista, ya que deja de lado las finalidades primordiales del quehacer educativo. Por lo tanto, la educación se torna “bancaria”, tal como lo expresó Freire (1970), puesto que solo implica un acto de depositar información convirtiendo a los estudiantes en meros objetos.

Dentro de un mundo altamente mecanizado, tecnificado y normatizado en el que se anula al sujeto debe existir la transformación del “estudiante disciplinado y dependiente” por el “estudiante autónomo”. La autonomía es, según Ferrater Mora (1999; 161): “el hecho de que una realidad esté regida por una ley propia, distinta de otras leyes, pero no forzosamente incompatible con ellas”. Para este autor, el término autonomía suele utilizarse en dos sentidos, un sentido ontológico supone “que ciertas esferas de la realidad son autónomas respecto de otras”; y en un sentido ético “se afirma que una ley moral es autónoma cuando tiene en sí misma su fundamento y la razón propia de su legalidad”.

Kant (2007: 29) en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, señaló que la autonomía es “el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional”, y al desarrollar el concepto de autonomía para construir una ética

a partir de la propia razón individual indicó que la autonomía es el único principio de la moral, por lo tanto, la autonomía de la voluntad se constituye cuanto la voluntad se funda como una ley por sí misma, es decir “la única ley que se impone a sí misma la voluntad de todo ser racional, sin que intervenga como fundamento ningún impulso e interés” (p. 57), lo que supone que si una acción es determinada por algún elemento ajeno a la voluntad del sujeto, esto es atribuido a una imposición externa y deja de ser concebida como moral.

Al respecto, diferenció la heteronomía de la autonomía, cuyas normas son externas al sujeto y han sido impuestas por diversos tipos de autoridades, lo que en diversos momentos de la historia ha implicado la renuncia al propio juicio del individuo o la sujeción a lo decretado por la autoridad. Así encontramos que desde el Estado, la iglesia, la escuela, el ejército, la familia, entre otras instituciones que conforman a la sociedad se percibe un proceso de normalización producto de la aplicación de procedimientos legítimos y válidos para controlar las conductas de los individuos. De esta manera, la heteronomía de la voluntad representa el origen de los principios opuestos a la moral, pues se estima que su constitución encubre el problema de la libertad como propiedad de la voluntad, esto implica que la voluntad del sujeto no puede ser voluntad en sí misma bajo otro principio que no sea la idea de libertad y, por lo tanto, aplica en sentido práctico a todos los seres racionales.

Esto permite entender la autonomía como un valor ligado a la libertad, es decir, la expresión de libertad del sujeto desde su conciencia y desde sus acciones, lo cual le permitirá participar responsablemente tanto en su propio proyecto de vida, como en diferentes esferas de lo social. Es la capacidad que tiene el sujeto para manejarse a sí mismo o autogobernarse entre continuas innovaciones y, precisamente por ello, un concepto que a nuestro parecer está inmerso en el contexto educativo

es el de gubernamentalidad, pues los efectos que éste produce en las prácticas pedagógicas inciden en la formación de nuevas subjetividades.

Recordemos que la noción de gubernamentalidad fue desarrollada por Foucault (2006) en sus últimos trabajos luego de algunas investigaciones previas sobre el poder, el saber, las instituciones y los procesos de subjetivación. De acuerdo con el autor, el problema del gobierno aparece en el siglo XVI a partir de diferentes situaciones como el gobierno de sí mismo, el gobierno de las almas y las conductas (punto central de la pastoral católica y protestante), el gobierno de los niños; aspecto determinante de la pedagogía y el gobierno de los Estados. Esta problemática general del gobierno planteó entre otras interrogantes: cómo gobernarse, cómo gobernar a los otros, mediante qué métodos, con qué fines, hasta qué punto aceptar ser gobernado.

Así, la gubernamentalidad se refiere al conjunto de instituciones, procedimientos y técnicas que permiten ejercer el poder, cuya meta primordial es la población, lo cual ha permitido tanto la evolución de ciertos aparatos de gobierno, como el desarrollo de una serie de saberes. Esta diversidad de *técnicas* se aplica sobre los individuos con la pretensión de gobernarlos, bien sea a partir de la exclusión, reclusión, observación, diagnóstico, examen, confesión, entre otras tecnologías de gobierno. Bajo las significaciones de orden moral, “Gobernar” hace referencia a “conducir a alguien”, bien sea desde lo espiritual cuando aludimos al gobierno de las almas, bien sea imponer un régimen o como Foucault (2006: 148) lo señala: ““Gobernar” puede aludir, además, a una relación entre individuos capaz de adoptar varias formas, entre ellas la de mando y dominio: dirigir a alguien, tratarlo”.

Este punto es importante, ya que cuando se alude la palabra gobernar, ésta no sólo adquiere una significación política, puesto que su alcance semántico es amplio e incluye los cuidados para

la salvación del alma, el ejercicio de un mando, el dominio que puede ejercerse sobre sí mismo, sobre los otros, sobre los cuerpos y sus maneras de actuar, así como las relaciones ejercidas por los otros sobre uno mismo. Ello indica que no se gobierna una entidad política, un territorio o el Estado; se gobiernan a los sujetos, a las colectividades, es decir a los hombres. Precisamente, en la escuela, la conducta del sujeto es conformada, gobernada y orientada por cierta racionalidad, cuyo funcionamiento se da a través de tecnologías de gobierno para establecer y mantener estados de dominación sobre individuos.

### **Gubernamentalidad y autonomía en la escuela.**

La noción de gubernamentalidad planteada por Foucault (2006) para referirse a los problemas del gobierno de los Estados, de las conductas, de las almas, a partir de diversos dispositivos, también fue concebida dentro de la dimensión ética del sujeto, considerando en este sentido la relación que establece consigo mismo. De esta manera el arte de gobernar, centrado principalmente en el Estado moderno fue redirigido hacia el análisis del gobierno desde la perspectiva ética, ya que prevalece la relación consigo mismo en la propia constitución del sujeto a través de prácticas de sí propuestas por el mismo autor.

En los procesos formativos del espacio escolar circula como eje central la “gubernamentalidad”, entendida como la conducción de las acciones entre los sujetos pedagógicos, particularmente al recordar que la disciplina como tecnología de poder se desarrolló en primer lugar en los colegios, y posteriormente, en escuelas secundarias; lugares donde los sujetos son individualizados pese a la multiplicidad de los alumnos. El propósito central de esta técnica (elaborada durante el siglo XVIII) fue y sigue siendo el ejercicio del poder a través de diversos métodos cuyo fin es gobernar al hombre, ejercer el control, la vigilancia en todos los momentos, la clasificación de los individuos bajo la mirada del maestro, así



como otras sujeciones que emergen del mismo sistema escolar y que les permite crear juicios sobre la actuación de los estudiantes.

Dentro de este contexto la pedagogía se configura como un campo de relación de fuerzas, en el cual circulan diversas tecnologías de poder para crear, producir y dirigir cuerpos, pero también determinados saberes y verdades que favorecen algunas subjetividades, mientras que se rechazan otras. Bajo la cultura homogenizante la escuela tiende a alejarse de los intereses particulares de los estudiantes, pretendiendo modelar las subjetividades en lugar de fomentar el reconocimiento y la legitimación de la identidad del sujeto, es decir, a partir de diversos mecanismos se tiende a excluir los intereses personales, producir o fabricar sujetos al margen del modelo que ha sido construido con antelación y en el cual sobresalen elementos como: modelamiento social, consumo, cientificismo, sin atender la esfera subjetiva del estudiante.

Reproducir la desigualdad social ha sido un elemento imperioso en el espacio escolar, pero no la intelectual; de esta manera se espera que el alumno piense igual al docente y a reproducir lo que recibe a través de los medios de comunicación, desconociendo la historicidad de cada alumno. Por lo tanto, la homogenización escolar conlleva al surgimiento de un mundo de sujetos normalizables a través de prácticas de escolarización y disciplinamiento. En consecuencia, se percibe la escuela como un sistema de gobierno que controla, vigila, se apropia, pero a la vez excluye subjetividades según las verdades presupuestas del currículo, pero además se percibe el producto de esta sujeción, es decir, lo que la misma sociedad ha requerido, formado y configurado: sujetos dependientes, vacíos.

En las prácticas mediadas por el poder y el saber que se dan al interior de la escuela también se constituyen los sujetos; unos bajo regímenes de verdad e imposición ajustado al modelo esperado

y otros que se resisten a aceptar todo lo dicho por el docente, es decir, el que no se identifica y no obedece lo que se espera desde lo institucional y comportamental, porque indudablemente la escuela sigue aplicando mecanismos disciplinarios que aíslan, reglamentan y prescriben las acciones de los estudiantes, normalizan los individuos en lugares, tiempos y acciones.

Frente a estas tecnologías disciplinarias, Foucault (2006) propuso las “Tecnología del yo”, las cuales contribuyen en la construcción de un sujeto libre, responsable, autónomo, ofreciendo diversas herramientas que permitan la reflexión continua y sus consecuentes acciones para transformar de manera positiva la sociedad.

Al respecto, nos importa considerar las ideas que Foucault (1987) plantea acerca de la *epimeleia heautou*; conjunto de prácticas de sí que le permiten al sujeto ocuparse de su alma y espiritualidad para acceder a la verdad. De esta manera se destaca: a) la relación con uno mismo, con los otros y con el mundo; b) reconvertir la mirada hacia sí mismo; c) una cierta vigilancia acerca de lo que uno piensa; d) prevalecer la atención sobre la manera de proceder o “de comportarse que se ejerce sobre uno mismo, a través de la cual uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura” (Foucault, 1987: 35).

Estas prácticas de sí constituyen técnicas como: la meditación, la memorización del pasado, el examen de conciencia, lo cual envuelve diversas formas de reflexión que indudablemente involucran la subjetividad y el lenguaje. Por lo tanto, la espiritualidad juega un papel importante, por cuanto el sujeto se expone al conjunto de búsquedas, prácticas y experiencias que lo conducen a “las purificaciones, la ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia” (Foucault, 1987: 38), es decir, transformaciones necesarias para que el sujeto acceda a la verdad. Esta relación que el sujeto establece consigo mismo

no implica una simple conciencia de sí, sino la constitución de sí como sujeto.

Bajo estas consideraciones, el cuidado de sí significa que el sujeto se ocupe de su alma, para lo cual se sirve del lenguaje, de actividades comunicativas, acciones corporales y otros medios que le permiten constituirse como sujeto de acción, es decir, las relaciones que el alma establece con lo que le rodea no son meramente instrumentales, sino trascendentes. En efecto, “Platón, cuando se sirve de esta noción de *chrésis* para designar al uno mismo del que hay que ocuparse, no se refiere en absoluto al alma-sustancia que ha descubierto sino al alma-sujeto” (Foucault, 1987: 48).

En efecto, si la gubernamentalidad se ocupa del ejercicio del poder de forma determinada para conducir las acciones entre los sujetos, a través de diversas operaciones directas o indirectas, con ello se secciona la experiencia entre sujetos e incluso su relación consigo mismo. Frente a esta conducción de las acciones surgen dos situaciones que merecen atención; por una parte la necesidad imperiosa que debe existir en medio de esta conducción para que haya el reconocimiento del “otro” como persona que actúa, piensa, reflexiona, pero además la preocupación del quehacer por parte del propio sujeto en su proceso autoformativo, es decir, la acción del sujeto en medio de una relación de poder, donde él mismo construya un campo de respuestas y reacciones..

En el espacio escolar los estudiantes asumen los quehaceres determinados por el sistema educativo, en consecuencia la docilidad del sujeto y del cuerpo no se percibe como algo impuesto, sino como algo que debe ser, es decir, el hecho de que surja dentro del dispositivo de adiestramiento que representa la escuela y las prácticas pedagógicas hace entenderlas como un discurso de verdad que permite al sujeto aceptar lo impuesto a costa de su formación. Sin embargo, en este ámbito la autonomía implica proporcionarse su

propia ley, cuestionar reflexivamente las significaciones fundadas tanto por la psique, como aquellas que han sido instituidas por la sociedad, en este caso la escuela.

Entre otras cosas, la autonomía del sujeto implica cuestionar reflexivamente sus propias determinaciones subjetivas concediéndoles un nuevo sentido (Castoriadis, 1983). Esto involucra actuar en sintonía con la instancia reflexiva, con el presente, el pasado, la historia, el contexto, las experiencias previas, así como todo aquello que le permite al sujeto salir de la repetición y de esta manera dejará de ser producto del sistema que pretende adiestrarlo. En los espacios de la autonomía el sujeto “reconoce su mundo y sus deseos, y actúa siguiendo una conciencia moral reflexiva. Para hacer esto es necesario, no sólo cambiar la relación que guardan las instancias del aparato psíquico, sino crear un nuevo sentido a esta relación dinámica” (Anzaldúa y Ramírez, 2010:117).

Otorgar un nuevo sentido a las propias determinaciones subjetivas le permitirá al sujeto autotransformarse, lo cual guarda relación con lo planteado por Foucault (1987) acerca de la necesidad de ocuparse de sí a través del concepto generado sobre la *épiméleia heautou*. En él la idea central implica la actitud general que asume el sujeto para enfrentarse al mundo, pero además la manera de comportarse y de establecer relaciones consigo mismo y con los otros. En este sentido, el lugar que ocupa la mirada del sujeto en la *épiméleia heautou* sugiere la preocupación por reconvertir su atención, su mirada hacia su interior

Preocuparse por uno mismo implica que uno reconvierta su mirada y la desplace desde el exterior, desde el mundo, y desde los otros, hacia sí mismo. La preocupación por uno mismo implica una cierta forma de vigilancia sobre lo que uno piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento (Foucault, 1987: 35).

Ante el planteamiento de Foucault sobre la gubernamentalidad

es importante considerar que la *épiméleia* exige en el sujeto una manera de actuar propia que lo alejará de aceptar lo impuesto por otros sujetos o instituciones que conforman la sociedad, por el contrario permitirá que éste actúe reflexivamente, ya que el poder lo ejerce sobre sí mismo para que a partir de diversas prácticas se modifique, purifique, transforme sin fuerzas externas. Allí la autonomía del sujeto cobra importancia, en el sentido de permitirle tomar las decisiones tras un proceso autoreflexivo donde el sujeto se ocupa de sí mismo.

### **Consideraciones finales**

Nos preguntamos por la constitución del sujeto que se configure a sí mismo, ya no constituido por experiencias exteriores o por prácticas coercitivas, sino a través de prácticas ascéticas que lo conduzcan hacia su autotransformación y que le permitan “elaborarse, transformarse y acceder a cierto modo de ser” (Foucault, 1999: 394), se reconcilie consigo mismo y establezca una relación positiva con su propio yo. De esta manera, si la autonomía constituye la expresión de libertad del sujeto desde un proceso autoreflexivo, es importante resaltar que para los griegos el hecho de conducirse bien para practicar la libertad debidamente implicaba cuidarse y ocuparse de sí, con la finalidad de conocerse, formarse y superarse a sí mismo.

La libertad individual era un tema fundamental en la cultura griega, ya que quien cuida de sí, alcanza su propia libertad hasta el punto de saber exactamente cuáles son sus deberes, pero a la vez, apunta siempre al bien de los otros. Por ello, nos interesa la actitud que toma el sujeto en determinado momento para enfrentarse al mundo y establecer relaciones con los otros, lo que demandará en él la reconversión de su mirada, es decir, desplazarla desde el exterior y desde los otros hacia sí mismo. Por ello, se destaca la importancia que recae en el sujeto, al ser él mismo, y no otro, quien

vigile lo que piensa y ocurre en su pensamiento. Justamente, esa manera particular de ser y de actuar le permitirá tener el control de sí, pues solo a través de este reconocimiento el sujeto se constituye en sujeto responsable de sus propias acciones, ya no manipulado por el contexto externo.

En definitiva, estas acciones implican el desdoblamiento del sujeto, lo cual le permitirá reconocerse en los espacios que le han cosificado y provocado la ruptura con su mundo subjetivo, porque indudablemente el sujeto que ha sido anulado se disuelve en su propio reconocimiento. El “reconocimiento de sí mismo origina la corresponsabilidad con el otro a través de una pequeña ética que genera la responsabilidad tanto individual como colectiva del individuo” (Hernández, 2014: 103).

Bajo este planteamiento, es necesario que el sujeto procure el encuentro consigo mismo, el reconocimiento de la identidad que le ha sido descentrada por la cultura tecnocientífica y el discurso escolar impositivo; espacios estos donde la noción de sujeto ha sido borrada, aislada, excluida. Por ello, se propone suscitar que el sujeto establezca relaciones intersubjetivas mediadas tanto por el lenguaje, como por situaciones donde converja la libertad, pues la propia constitución del sujeto supone su autonomía.

## **RESUMEN CURRICULAR**

**Beatriz Elena Coronado Barreto**, Licenciada en Educación, mención Castellano y Literatura (ULA), Magíster en Gerencia de la Educación (ULA), Doctora en Educación (ULA). Profesora Asistente adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Los Andes, Núcleo “Rafael Rangel”, Trujillo-Venezuela. Miembro del Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL-ULA). Articulista en reconocidas

revistas nacionales. Investigadora Activa ante el Observatorio Nacional de Ciencia y Tecnología (ONCTI) en sus convocatorias PElI: 2011, 2013, 2015. [bcoronado3@hotmail.com](mailto:bcoronado3@hotmail.com)

## **Bibliografía.**

Anzaldúa, R y Ramírez, B. (2010). Sujeto, autonomía y formación. *Tramas*.33, 113-130. [Revista en línea]. Disponible en: <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2010/no33/5.pdf> [Consulta: 2016, Octubre, 30]

Benveniste, E. (1997). *Problemas de Lingüística General I*. (19a ed.) México: Siglo XXI Editores, S.A.

Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tomo I. Tusquets: Barcelona.

Chanta, R. (2014). Reflexiones sobre el ser humano en la filosofía de José Ferrater Mora. *Teoría y Praxis*. 12 (24), 95-104 Enero-Mayo. [Revista en línea]. Disponible en: <http://rd.udb.edu.sv:8080/jspui/bitstream/11715/818/1/reflexiones%20sobre%20el%20ser%20humano.pdf> [Consulta: 2016, Febrero, 17]

Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de Filosofía*. (5ta ed.). Barcelona: Ariel.

Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.

Foucault, M. (1999). Las mallas del poder. En *Estética, ética y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2006). *Vigilar y Castigar; nacimiento de la prisión*. (5ta ed.). Argentina: Kolectivo Editorial “Último Recurso”.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. (14<sup>a</sup> ed.). México:

Siglo Veintiuno Editores.

Hernández Carmona, L. J. (2013). *Hermenéutica y semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia*. Mérida: Vicerrectorado Administrativo Universidad de Los Andes.

Hernández Carmona, L. (2014). La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado. *Educere*. 18 (59). p.p 229 – 236. [Revista en línea]. Disponible en: <http://saber.ula.ve/bitstream/123456789/38887/1/articulo4.pdf> [Consulta: 2015, Marzo, 20]

Kant. M. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. [Documento en línea]. Disponible en [http://pmrb.net/books/kantfund/fund\\_metaf\\_costumbres\\_vD.pdf](http://pmrb.net/books/kantfund/fund_metaf_costumbres_vD.pdf) [Consulta: 2016, Marzo, 20]

Lanz, C. (2008). Pedagogía en clave hermenéutica. Una invitación a pensar la educación para la comprensión. *Kaleidoscopio*. 06 (11). p.p 43-56. [Revista en línea]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1078Planella.PDF> [Consulta: 2015, Marzo, 25]

Morín, E. (1994). La noción de sujeto. En *Nuevos Paradigmas Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Elaborado para la UNESCO como contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible. Francia: Santillana.

Requena, I. (2003). Emmanuel Levinas Testigo de nuestro tiempo. *Ágora*. 3 (6), Julio-Diciembre, 173-183.

Zambrano Leal, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.



## La literatura infantil y la construcción de la sensibilidad.

Lucía Andreina Parra Mendoza  
ULA-LISYL

Y esta es mi «pequeña diferencia»,  
yo sigo invariablemente fiel al  
mundo narrativo de la infancia, a las  
historias que fundaron los objetos  
primarios de mi subjetividad.

Fernando Savater

**C**on este trabajo se pretende enfocar la *Literatura Infantil* hacia la construcción de la sensibilidad del sujeto como mecanismo de una pedagogía de lo sensible, a través de la cual se intenta dar un giro a las múltiples prácticas que han distorsionado la esencia de los discursos estéticos que indudablemente surgen como formas para *educar desde la sensibilidad*<sup>1</sup>, y donde los *discursos literarios infantiles*, tal como intentaremos mostrar, fungan como mecanismos para promover la subjetivación del sujeto en la constitución de los pilares fundamentales de la subjetividad, esto es, los elementos que permiten al sujeto fundarse como ser sensible desde la circulación de las isotopías subjetivas que se mueven dentro de la red intersubjetiva de los discursos. Por lo que se propone considerar el discurso literario infantil desde el *plano simbólico-metafórico* como *ente de mediación* (Hernández, 2015) de los sujetos enunciantes desde el reconocimiento y autorreconocimiento con sus espacios, que a partir de la *construcción de imaginarios* (Hernández, 2015)

---

1 Hernández Carmona, 2014

le permiten identificarse y arraigarse al entorno.

Tal parece que la literatura infantil se ha venido asumiendo como instrumento de formación del individuo desde las primeras etapas de escolarización con fines determinados, entre ellos, lo didáctico-moralizante, que muchas veces se refleja en el discurso con una intención directa, obviando de esta manera la posibilidad de asumirla desde la *figuración del discurso estético*<sup>2</sup> en el que a partir de lo simbólico se evidencia la legación subjetiva-sensible de los enunciantes, y mediante el encuentro de subjetividades el discurso estético puede convertirse en el escenario ideal para la construcción de valores humanos no solo íntimos sino culturales a partir de esa dinámica e ilimitada red intersubjetiva que desde el texto posibilita la circulación de las isotopías subjetivas que permiten a los sujetos enunciantes un autorreconocimiento con sus espacios enunciativos desde lo íntimo y proyectado en lo cultural como práctica hermenéutica.

En este sentido, abordar el tema de la literatura infantil enfocado desde los planteamientos de una *pedagogía de la sensibilidad* (Hernández, 2014), nace de la necesidad de resignificar el sentido de estos discursos que han surgido, sin duda alguna, con una intención de modelar o construir al sujeto a partir de lo estético. No obstante, las visiones tradicionales y/o la práctica de una pedagogía racional ha orientado estos discursos hacia la construcción de un sujeto asumido desde una determinada etapa del crecimiento, un sujeto caracterizado desde los primeros años de vida, esto es, el sujeto-niño entendido como edad cronológica, y no como *instancia afectiva-subjetiva* (Hernández, 2013), aunado al hecho de que muchas veces se construyen textos orientados hacia los fines de los proyectos educativos, religiosos, políticos, entre otros, centrados *en función de los espacios sociales y no precisamente en el sujeto* (Hernández, 2014) los cuales se intentan instaurar a través de las prácticas sociales.

2 Greimas y Fontanille, 2002

Por esta razón, se pretende mirar la literatura infantil como base para la construcción de la sensibilidad del sujeto; más allá de ser un sujeto visto con necesidades simplemente psicológicas o físico-orgánicas<sup>3</sup> en un edad específica, o a partir de aquello que lo sociológico pretende construir, sino a partir de necesidades subjetivas<sup>4</sup> presentes en cualquier época de la vida; una necesidad de reconocerse consigo mismo y constituirse como sujeto en su espacio y tiempo de enunciación, en su momento histórico, a partir de hechos cargados de sentido que le permitan arraigarse al espacio del cual forma parte.

A este respecto, la posibilidad de proponer la construcción del sujeto desde una pedagogía de la sensibilidad considerando el sentido profundo de los discursos estéticos surge de la necesidad de reconocer el sujeto como instancia sensible privilegiando sus experiencias y lo que implica su espacio inmediato en relación con lo íntimo, su mundo primordial, su cotidianidad, entre otras manifestaciones que impliquen dar cuenta de la dimensión íntima del ser como prácticas de una pedagogía de la sensibilidad que busca acercar a los sujetos a sus espacios a partir de la afectivización; y en el que la expresividad de lo sensible muestre en su interior la forma de subjetividad e intersubjetividad como fundamento para

---

3 No intentamos desplazar en ningún momento estas necesidades del sujeto, sino más bien incluir lo afectivo como dimensión íntima del ser, necesario para su autorreconocimiento en los espacios de enunciación, pues vistos desde las propuestas de Hernández (2014: 234) sobre la *pedagogía de la sensibilidad*: “El sujeto tendrá la oportunidad de reconocerse desde las voliciones, cadencias patémicas y campos experienciales; en otras palabras, reconocerse sujeto, cuerpo patémico sujeto a pasiones que dejan de ser pecaminosas cuando se refieren desde la Ontosemiótica y se constituyen en pilares constituyentes de la cotidianidad. Además de reconocerse cuerpo biológico, sentirse yo-biológico, el alumno debe sentirse cuerpo sensible, portador de una subjetividad como la capacidad de sentir, desdoblada en la sensibilidad como la conciencia del sentir”.

4 Hernández (2013) refiere como *necesidad subjetiva* la que está orientada hacia lo intrasubjetivo, al deseo del individuo de alcanzar algo, de suplir una carencia. Y aún cuando crea un sistema de referencia abocado a expresar un real, también tiene un lenguaje simbólico que revela lo inconsciente.

relacionarse con el entorno.

Desde esta perspectiva, nuestra propuesta se orienta a partir de la Ontosemiótica o Semiótica de la Afectividad-Subjetividad propuesta por Hernández (2013) como perspectiva metodológica que privilegia al ser desde la subjetividad que se hace espacio de enunciación y referente significativo generador de múltiples significancias desde la interacción de subjetividades, lo que nos permitirá crear un instrumento de reflexión a partir de las isotopías intersubjetivas y su interrelación dentro de la semiosfera.

De allí que se plantee como enfoque metodológico la ontosemiótica, perspectiva que ante lo críptico-lexicográfico, o lo meramente cultural, enfoca al enunciante desde los planos subjetivos, en los cuales lo patémico se constituye en espacio y tiempo de la enunciación, involucrando al ser deseante que estructura sus textos en función de la realidad percibida o subjetivada. Esta última transfigurada en el texto, encuentra resonancia en el lector que pone en funcionamiento los mecanismos subjetivos para interpretar lo dicho; allí se hace una incorporación de la circulación intersubjetiva de los discursos, el enriquecimiento de la significación a través del intercambio simbólico (Hernández, 2012: 109).

La semiótica del ser u Ontosemiótica plantea una interacción desde el cuerpo sensible que circula en la operatividad de una red intersubjetiva propuesta por Hernández (2013) a partir del cuadrante semiótico autor (sujeto enunciante)-texto (objeto enunciado)-lector (sujeto enunciante)-contexto (espacio de enunciación), esto es, la interrelación entre los elementos intervinientes en el proceso de una semiosis subjetivada; en la cual la expresividad de lo sensible del productor del discurso es percibida por el interpretante como otro ser sensible, dimensiones íntimas desdobladas en el texto-objeto sensibilizado y dentro de un espacio sensibilizante que les permite interactuar en función de los elementos subjetivos para

hacer posible la reconstrucción del sentido desde la interacción simbólica de los signos del texto como ente de mediación.

Siguiendo este enfoque y tal como hemos planteado en párrafos anteriores, el discurso literario infantil consecuentemente se ha abordado a partir de un uso eminentemente didáctico-formativo, desde la literatura se han intentado enseñar principios morales, o en el mejor de los casos, el texto literario es utilizado como herramienta para mejorar la lectura y la escritura, mutilando de esta manera la verdadera esencia del discurso estético como espacio intersubjetivo que a partir del goce y el placer hace posible alcanzar los niveles de la significancia<sup>5</sup> permitiendo a los sujetos interpretar la realidad que les envuelve a partir de lo simbólico, pues tal como plantea Hernández, el discurso estético se ubica “no solo como objeto creativo puesto en el mundo, sino como campo representacional creativo integrado a la conciencia de realidad desde ciertas aproximaciones interpretativas” (2013: 64). Es la recreación de las nociones de realidad que tienen los sujetos llevada al plano estético donde la imaginación crea espacios simbólicos a partir de diferentes isotopías, y en la cual la cotidianidad, cuando se toma como referente, puede asumir formas que hacen posible los espacios de reconocimiento del sujeto dentro de la red intersubjetiva<sup>6</sup> del discurso artístico.

Nada más desvirtuado de la esencia del discurso estético como expresión de lo sublime<sup>7</sup> que ser utilizado simplemente a manera de herramienta de formación didáctica o moralizante, y

---

5 Barthes refiere los niveles de la significancia como espacios simbólicos que se alcanzan a través del goce y placer textual.

6 Desde los planteamientos de Hernández (2013) en la Semiótica de la Afectividad-Subjetividad, la red intersubjetiva se establece entre autor-texto-lector-contexto que ponen en circulación las isotopías subjetivas en la apropiación de los espacios y tiempos de enunciación.

7 Hernández (2013) lo refiere en el sentido Kantiano, porque representan la intencionalidad de simbolizar espacios que están más allá de las nociones de lo bello y lo aparente.

más cuando su producción -para el caso de la literatura infantil-, se ha orientado específicamente hacia el niño como sujeto lector<sup>8</sup> y único destinatario de estos discursos, pues tal como lo ha planteado Subero, el aspecto de lo moralizante, aunque pareciera ser positivo no lo es, puesto que “recarga al libro de máximas morales inflexibles e impracticables. Al niño no solo se le cultiva impensadamente la hipocresía, sino que se le mutila la fantasía, se estropea la espontaneidad, se le sujeta la imaginación” (Subero, 2009: 60).

Porque en todo caso, al construir los discursos bajo la visión de un destinatario entendido como edad cronológica surgen una serie de caracterizaciones que deben configurar estos textos/discursos, como por ejemplo: el vocabulario y el estilo, tener un carácter creativo y lúdico, creación de universos que se ajusten al mundo de los niños consecuentemente adecuado a una etapa del desarrollo humano, debe también tratar temáticas que se consideren ajustadas o casi específicas para el niño a partir de sus expectativas y necesidades; para resumir, debe ser un discurso centrado única y exclusivamente en el destinatario, puesto que de alguna manera con ello se intentan cubrir necesidades de una etapa psicológica del ser humano.

A decir de algunos autores, el discurso literario infantil debe considerarse como *todas las producciones que a partir de un lenguaje creativo tienen como receptor al niño*. Todos se centran en el lector, todos apuntan hacia un lector específico al cual además se intenta diseñar siguiendo diversos paradigmas científicos. Y en

---

8 Desde esta propuesta se intenta ir más allá de las visiones de un único destinatario de los discursos literarios infantiles que además se ha intentado ubicar desde diversos paradigmas científicos. Nuestra intención es ubicarnos desde el texto como discurso, espacio de enunciación, objeto sensibilizado (Hernández, 2013), que permite la interacción de las subjetividades y con ello la circulación de las isotopías subjetivas que surgen como constituyentes de la subjetividad y a manera de construcción de la sensibilidad de los sujetos intervinientes dentro de la red intersubjetiva del discurso artístico.

ese sentido, se tergiversa toda una producción artística que busca crearse con una intención específica: *modelar y construir al sujeto*; pero ¿qué tipo de sujeto se intenta construir? Es una literatura que se ha venido proponiendo como un tipo de discurso que *ha nacido para exclusivo goce de los niños lectores, nunca para catarsis de adultos escritores*.

No obstante, desde ese enfoque existe una contradicción dentro de las propuestas que encuentran en la estesis literaria la esencia del discurso estético<sup>9</sup>, pues si no hay un goce/catarsis/estesis en el proceso de creación, es posible que difícilmente se produzca el goce en el lector. Y aquí recurrimos a toda una propuesta teórica que centrado en el texto maneja Barthes (1993) con el *placer del texto*, en el cual el goce textual se manifiesta a través de los grados de la significancia presentes en el texto como desdoblamiento de un sujeto enunciante en su relación con el lector, esto es, el texto como *objeto sensibilizado* (Hernández, 2013) a partir de las *representaciones figurativas* (Greimas y Fontanille, 2002: 28) en las que “algunas veces se ve al objeto estético transformarse en sujeto de un hacer estético, del que el sujeto mismo de la emoción podría tornarse a su vez en objeto” (Greimas y Fontanille, 2002: 28), este último entendido como el lector (sujeto de la emoción) aprehendido por el objeto estético. Entonces no es concebir el discurso y los sujetos enunciantes (autor-lector) como sujetos aislados, sino desde la interacción de subjetividades, en que el *momento estésico* es el instante que los hace trascender desde el reconocimiento intersubjetivo en función de captar la estructura profunda de lo estético.

Porque en todo caso, lo que ha surgido es una desvinculación entre los sujetos enunciantes dentro de los discursos literarios

---

9 Hernández (2013), a través de Greimas (1997) plantea la *estesis o momento estésico* en los discursos estéticos como el instante que hace trascender a los sujetos desde el reconocimiento intersubjetivo en función de captar la estructura profunda de lo estético.

infantiles, puesto que lo infantil es caracterizado a manera de condición del lector como destinatario al que insertan en una serie de paradigmas, y a partir de allí, se crean diversos esquemas que consecuentemente desvirtúan aquello que nace con la intencionalidad de modelar al sujeto, siendo en muchos casos una imitación grotesca de lo infantil como universo simbólico desde una perspectiva racional-científica; y no como memoria fundacional del ser, fuente de la condición humana, espíritu desbordado por la imaginación del sujeto que busca llenar sus vacíos a partir de los intersticios que el discurso estético contiene en su tejido discursivo.

A este respecto, surge entonces una especie de paradoja mediante la caracterización de estos discursos a partir de *lo infantil*, pues en tanto adjetivo calificativo, lo infantil se ha asumido única y exclusivamente como una etapa específica del individuo y no como espíritu que guarda la esencia del ser, llamemos a esto un *espíritu de infancia* en el que a decir de Jesualdo en Bosh (2000), *sentimiento, imaginación y acción* deben ser los componentes esenciales de este tipo de discursos, notas vigorosas de la vida total, acciones que desde la aventura, lo maravilloso, lo heroico se funden con la imaginación que no es más que una de las formas más profundas de la manifestación de la subjetividad. Miradas capaces de construir mundos posibles donde el sujeto que se adentre en ellos lo viva y sienta desde el espíritu de emoción y aventura en cualquier época de la vida, sin que para ello deba cumplir con el requisito de tener una edad específica, que es lo que al parecer se ha entendido hasta ahora como una “literatura para la infancia”; puesto que en ese “para” el enfoque se orienta en un único y universal destinatario. Y en ese sentido los conceptos se han manejado a partir de las relaciones entre el desarrollo emocional e intelectual del niño, y con ello, las teorías que fundamentan la imaginación infantil en determinadas etapas del crecimiento. Entonces ¿será que los seres humanos nos hemos olvidado de ese mundo simbólico, caudal de imaginarios fundacionales que conserva la esencia de nuestro ser?



Vista desde los paradigmas científicos, la creación literaria infantil debe estar adaptada a las etapas del desarrollo intelectual y emocional en diferentes edades; y en ese sentido, tratar de cumplir con estos condicionamientos se convierte ya en una limitante del proceso creador. En todo caso, en ello radica la intencionalidad de creación del discurso literario infantil, siendo en ocasiones formas erróneas y desvirtuadas de lo que la infancia constituye como universo simbólico, como fuente que guarda la memoria de los orígenes, esto es, como memoria fundacional del sujeto.

De esta manera, el canon literario ha clasificado la literatura infantil desde diferentes tipos, tal como lo ha señalado Cervera (1989), incluyendo en ellos una literatura “ganada” por los niños, como aquella que no está dirigida precisamente a los niños pero que es tomada por ellos. Por su parte, existe una literatura “creada” para los niños, la cual tiene a éstos como destinatarios específicos y se producen considerando los estilos del momento, de la época, del espacio y el tiempo, la condición del niño del momento histórico en que se crea. Pero aparece también una literatura llamada “instrumentalizada”, a partir de textos que se producen para los primeros niveles de la etapa escolar, considerado aquí no el discurso literario específicamente, sino libros con una intención determinada, libros creados con fines didácticos. Entonces pareciera haber en este aspecto una relación directa con lo pedagógico, un predominio de la intención didáctica sobre la literaria, hay una intención funcional más allá de privilegiar el discurso desde lo simbólico.

En este sentido, ha existido la intención de crear una literatura específicamente para niños a partir de determinados propósitos que pueden estar dominados por un alto grado de dirigismo de parte de quien lo ejerza, siendo una forma de manipular al sujeto desde los primeros años de vida mediante elementos que pueden estar orientados en función de una intención social de construir sujetos a partir del predominio de lo religioso, político, ideológico, cultural,

entre otros. Por lo tanto, desde esta intención, la literatura como principio de instrumentalización persigue objetivos más allá de lo específicamente literario, es decir, resta importancia a lo simbólico, a la esencia del discurso estético como acción humana y se centra en elementos profundamente ideológicos.

Es así como la literatura infantil asumida desde la caracterización del canon literario, va sobre la construcción de un sujeto entendido bajo ciertos paradigmas de lo real-científico, de las instituciones sociales o de los proyectos educativos que el sistema escolar de cada época y de cada contexto intenta hacer valer desde las prácticas sociales. Concebido el sujeto desde determinados esquemas ideológicos, se han creado discursos que intentan estar a la altura o caracterizaciones de la imaginación infantil, mundos alternos totalmente abstractos y alejados de la realidad del sujeto a quien principalmente se pretende educar. Y desde esa perspectiva, el sujeto en que se centra la literatura infantil como *literatura instrumentalizada*, será un sujeto aislado de su contexto y de su realidad.

Bajo estas consideraciones, en los intentos de producción de la *Literatura Infantil* solo hay una intencionalidad que se basa en ciertos aspectos como: entretener al niño, cubrir sus expectativas y necesidades o cumplir con las exigencias del mundo infantil; intentando con esto alcanzar un éxito en el plano de la comunicación estética. En todo caso, los supuestos que la han abordado han ido sobre los fines de una pedagogía racional, puesto que busca conducir al sujeto desde lecturas con fines eminentemente literales, coartando lo que desde el discurso estético pudiera surgir como hecho profundamente simbólico. Surge aquí otra de las posibles formas de los descentramientos del sujeto que Hernández (2014) ha reflexionado en sus aportes sobre pedagogía, pues más allá de abrir espacios de reconocimiento, la literatura infantil, como se ha visto hasta ahora, ha tenido una falsa y errónea percepción de las

necesidades del sujeto.

Lo infantil es arquetipo fundacional, semiosis de los imaginarios del sujeto, espacio que guarda una profunda carga simbólica de inagotable significación que hace posible el reconocimiento de los sujetos a partir de la memoria íntima. No obstante, las instituciones sociales han enseñado a verla desde lo real-científico, y a partir de allí, la infancia se convierte en una región desconocida. De aquí surge toda una desvinculación entre el sujeto y su mundo primordial, esto es, entre el sujeto y su espíritu de niño, lo que deviene en una total incomprensión del universo simbólico que guarda la infancia como arquetipo de los imaginarios fundacionales. Pudiéramos decir que la sociedad ha llevado a los hombres a desplazar lo que no conviene ni contribuye al desarrollo social, Bataille (2000) lo ha referido de la siguiente manera:

La sociedad se ordena de forma que sea posible su supervivencia. La sociedad no podría vivir si se impusiera la soberanía de esos impulsos primarios de la infancia, que habían unido a los niños en un sentimiento de complicidad. El imperativo social habría exigido a los jóvenes salvajes que abandonaran su soberanía, les habría obligado a plegarse a las razonables convenciones de los adultos: razones, calculadas de tal forma que de ellas resulta el provecho para la comunidad (2000: 31).

En todo caso, la lógica de la sociedad se orienta hacia acciones calculadas y convenidas en provecho de lo enteramente social en la cual la infancia, segregada de las “razonables convenciones de los adultos”, queda como espacio reprimido. Por eso se sigue generando una cultura de sujetos desvinculados con su propia subjetividad, Savater por su parte la rescata desde la literatura “yo sigo invariablemente fiel al mundo narrativo de la infancia, a las historias que fundaron los objetos primarios de mi subjetividad” (1976: 29). Es entonces en los imaginarios literarios

donde es posible reencontrarse con los orígenes, volver a la fuente donde permanece la esencia subjetiva del ser.

Se trata sin duda de un intento desahuciado de recuperar el reino de lo preconventional o, si se prefiere, de las convenciones primarias, frente a ese mundo de las «convenciones secundarias» en torno a la cual giran las novelas sin historia (Savater, 1976: 28).

Porque al rescatar ese reino de lo *preconventional* planteado por Savater se intenta recuperar el mundo primigenio del hombre, que guarda su esencia y que está fundado y sostenido por las isotopías que se arraigan a la subjetividad, mientras que por el contrario, en el mundo de las «convenciones secundarias» surgen elementos a partir de lo crasamente ideológico con pretensiones culturales mediante “una sensibilidad orientada hacia lo modélico”, lo que “se convierte en la normalización de las conductas del hombre, una condición jurídica que crea un nexo por obligatoriedad y no por sentimiento” (Hernández, 2014: 231), lo cual, lejos de construir al sujeto desde el punto de vista subjetivo, lo conduce hacia la despersonalización e incomprensión de sí mismo.

En todo caso, a más de ser una etapa psicológica o cronológica de la vida, lo infantil es dimensión originaria del ser humano y arquetipo de los imaginarios fundacionales; es un estado del espíritu, época de imaginaciones, de anhelos injustificados, de aventuras, del encuentro con lo maravilloso y de la genuina mirada a la vida como espacio de libertad. A partir de aquí es posible crear los espacios de intersubjetividad; lo verdadero está en el encuentro con la infancia. Es a partir del reencuentro con la infancia desde donde es posible producir y comprender verdaderamente la literatura infantil, textos donde cada sujeto sea capaz de leerlos en cualquier época de la vida y encienda la llama de la aventura y lo maravilloso, pero además genere un espacio de reconocimiento consigo mismo a través de las isotopías que desde

el texto responden a sus necesidades subjetivas.

Porque disfrutados en una época inicial de la vida y leídos nuevamente en la adultez para volver a disfrutarse, estos textos permiten al sujeto volver a ser niño como “formas que posibilitan un giro hacia entidades fundacionales que permiten establecer puentes con el pasado como instancia salvífica o de reconversión del sujeto desde lo espiritual” (Hernández, 2015: 181). Es lo que siguiendo también a Savater (1976) sería la *infancia recuperada*<sup>10</sup> a través de las obras de ficción<sup>11</sup> en que corremos nuevamente un riesgo fundacional.

En este sentido, la literatura infantil puede verse y proponerse desde un sentido profundamente subjetivo; más allá de ser una herramienta didáctico-formativa con fines práctico-rationales, el discurso literario infantil es la base para la construcción de la sensibilidad del sujeto. Es uno de los mecanismos más genuinos y sublimes que posibilitan la constitución del ser como sujeto y que fundan su conciencia de ser y sentirse sujeto sensible, reconocido a través de su accionar humano en y por el lenguaje. Por lo tanto:

La subjetividad que aquí tratamos es la capacidad del locutor de plantearse como *sujeto*. Se define (...) como la unidad psíquica que trasciende la totalidad de las experiencias vividas que reúne, y que asegura la permanencia de la conciencia. Pues bien, sostenemos que esta subjetividad,

---

10 Savater (1976), propone la visión de una *infancia recuperada* o una *infancia recobrada* que para el autor no significan más que pérdida. Por lo que nuestra visión se orienta hacia esta propuesta en que lo infantil será un espacio de la vida del sujeto que guarda la memoria de los orígenes, una región a la que el sujeto siempre querrá volver para encontrarse consigo mismo a partir de la subjetividad, más allá de ser sólo una etapa cronológica del ser humano.

11 A partir de Hernández (2015), incluimos la noción de *conciencia cósmica* desde donde se construyen los relatos de ficción como representación del proceso de afectivización de la realidad, tal es el caso del mito, el cual constituye un proceso de refiguración de la realidad como formas de crear lógicas de sentido a partir de lo subjetivo.

póngase en fenomenología o en psicología, como se guste, no es más que una propiedad del lenguaje. Es *ego* quien dice *ego*. Encontramos aquí el fundamento de la subjetividad, que se determina por el estatuto lingüístico de la subjetividad que se determina por el estatuto lingüístico de la persona (...). El lenguaje está en la naturaleza del hombre que no lo ha fabricado (...) está organizado de tal forma que permite a cada locutor apropiarse la lengua entera designándose como “yo” (Benveniste, 1995:18-181, en Hernández, 2013:16).

Desde este planteamiento, la intención es promover la subjetivación del ser para su constitución como sujeto dentro de los conglomerados sociales, desde el reconocimiento de sí mismo y a través de los otros donde el medio es el *lenguaje* hecho discurso estético como mecanismo de interacción e intercambio simbólico, y donde lo infantil, más que una tipificación del discurso sea la fuente que haga derramar lo originario del ser, de su condición humana, su memoria fundacional como cimiento y pilar desde donde se funda su *arquitectura sensible*, esto es, la edificación del sujeto desde *la patemización, el mundo íntimo y la subjetividad* (Hernández, 2015).

Por eso, al pretender crear ciertas condiciones a manera de recetario para construir el discurso estético infantil, se distorsiona toda intención de construir al sujeto como ser humano, pues ese proceso de construcción del ser surge como un proceso implícito en el discurso que se aleja de toda pretensión racional que quiera hacerlo práctico. Lo subjetivo se mueve a partir de las isotopías del discurso que crean su propia semiosis, y es lo que permite el engrane entre los sujetos enunciantes, independientemente de las caracterizaciones físicas o psicológicas que el lector (para el caso de la literatura infantil) pueda tener, porque “Si la literatura es para el niño, la literatura es el niño. Y cuando el niño comprende que la literatura le pertenece la ama. Por eso se apodera de libros que no fueron escritos para él y que jamás olvida” (Subero, 2009: 38).

De tal manera, el reencuentro del lector con el texto ocurre a partir de un proceso intersubjetivo, es el ser que se encuentra consigo mismo, que se reconoce en el texto como medio de comprensión de sí mismo. Y esa empatía nace y se produce a partir de un goce, un placer que permite al lector apropiarse del texto, y dentro de él, las historias que narran y recrean la experiencia humana, “El texto no puede arrancarme sino un juicio no adjetivo: ¡es esto! Y todavía más ¡es esto para mí!” (Barthes, 1993: 24). Se produce una identificación y por tanto una apropiación del texto por parte de los sujetos como principio hermenéutico.

Entonces cabe preguntarse, ¿habría estilos y temáticas que necesariamente deban construir el discurso literario infantil desde una intención prefigurada? Tal parece que considerando la literatura en general dentro del acto docente, lo que se debe considerar en relación al lector, son sus circunstancias, su tiempo y espacio de enunciación. Escoger las lecturas desde los intereses y motivaciones de los alumnos, porque si recurrimos a otro gran maestro como lo es Prieto Figueroa, los textos “no deben estar muy alejados del momento actual, a fin de que la lectura les permita interpretar la realidad vivida y comprender las obras que entusiasmaron a otras generaciones” (2006: 15). Idea ésta muy cercana a nuestra orientación sobre la pedagogía de la sensibilidad como una *práctica de la cotidianidad* (Hernández, 2014) en función a su vez, de una práctica hermenéutica. Por lo que sin perder el hilo de lo que nos hemos propuesto en este trabajo, los textos literarios infantiles serían una alternativa del sujeto para resignificarse desde su espacio y tiempo de enunciación a partir de la práctica de una pedagogía de la sensibilidad, siendo esta:

La resignificación del sujeto y sus espacios en función de sus necesidades subjetivas y sus necesidades sociales. Una resignificación del sujeto desde él mismo como espacio de la enunciación capaz de transformar eventos y circunstancialidades. Enseñar desde el sujeto y sus

desdoblamientos: el cuerpo, la memoria histórica, la memoria mítica y la memoria íntima, el deseo, la compatibilidad y la tolerancia (2014: 235).

Una práctica pedagógica desde *la sensibilidad en clave hermenéutica*<sup>12</sup> reconoce al sujeto como instancia sensible considerando en principio sus experiencias y lo que implica su espacio inmediato en relación con lo íntimo, su mundo primordial, su cotidianidad, el cuerpo y sus desdoblamientos en cuanto lenguajes y comportamientos que se hacen simbólicos; entre otras manifestaciones que impliquen dar cuenta de la dimensión íntima del sujeto.

Siguiendo esta propuesta, la acción de educar debe convertirse en una práctica de la libertad del pensar, donde se ponga en funcionamiento el sentido del sujeto con respecto a sí mismo y con su entorno. Es construir en el sujeto una conciencia de su realidad: pasado y presente, un pasado arraigado en su cuerpo, y un reconocerse en su ser como persona. Marcar su personalidad es lo que posibilita al ser mirarse hasta en lo más profundo de sí para proyectarse luego hacia la construcción de su auténtica identidad en el tiempo y el espacio presente.

De tal manera, tal como planteamos en páginas anteriores partimos del hecho de que el discurso contiene una profunda carga simbólica desde su estructuración como hecho de lenguaje, el texto contiene una *significación existencial* (Hernández, 2015) que permite el autorreconocimiento de los sujetos mediante el intercambio simbólico que se da en la operatividad de la red intersubjetiva del texto “donde lo vivencial permite hacer propio lo ajeno y lo extraño a partir de las afectivizaciones que proveen las vivencias y experiencia a través de las diversas agregaciones que el sujeto va haciendo en su devenir tanto íntimo como colectivo”

---

12 Hernández, 2014



(Hernández, 2015: 188).

Y en la operatividad de esta red intersubjetiva que se pone en circulación dentro de la semiosis textual, se mueven las isotopías del discurso estético contenidos de esa *significación existencial* que construye el tejido discursivo. Realidades percibidas a partir de las vivencias y experiencias del sujeto articuladas en torno a lo íntimo y lo colectivo, donde lo colectivo surge como una fusión entre lo íntimo y el entorno del sujeto, es decir, su mirada particularizada de la realidad. Por lo tanto, esta significación existencial en función de las *vivencias y experiencias* será el principio que permitirá a su vez, la existencia de las isotopías subjetivas que posibilitan el intercambio simbólico entre los sujetos enunciantes dentro del discurso.

Desde esta perspectiva y siguiendo los planteamientos de Benjamin (1961) en su ensayo sobre *El Narrador*, el narrador como sujeto enunciante, se convierte en personaje desdoblado en el texto artístico, en el que el acto de narrar surge como una acción humana porque nace de la capacidad de contar experiencias, y si el discurso estético, como ya lo hemos referido, es espacio intersubjetivo, el contar se convierte en lo que Benjamin llama la *capacidad de intercambiar experiencias*, el narrar lo experiencial-patémico<sup>13</sup> de los sujetos que no es más que la vida vivida, la mirada sobre la historia, las experiencia subjetivas; entonces el narrar como esencia se convierte en el hecho intersubjetivo donde se produce el encuentro de subjetividades en las posibilidades de interpretación de realidades.

Y es precisamente desde este principio hermenéutico que consideramos aplicable la literatura infantil como práctica de una

---

13 Experiencial-patémico es una acepción utilizada por Luis Javier Hernández en su planteamiento sobre la ontosemiótica, para referir la necesidad subjetiva que genera un sistema de significación-representación fundamentado en el sujeto sensible.

pedagogía de la sensibilidad, puesto que en la operatividad de esta red intersubjetiva, más allá de considerar el discurso como instrumentalización pedagógica para la enseñanza de normas morales o la formación del sujeto desde lo sociológico, la narración por sí sola pone en práctica su utilidad. Dice Benjamin que la narración tiene, abierta o secretamente, su utilidad; esta puede consistir en una moral, en una recomendación práctica o en una regla de vida; pero que no se impone sino que está entretejida en el discurso y se pone en circulación a través de la mirada del lector. El narrador es el hombre que da un consejo a quien lo oye:

Así considerado el narrador prosigue su camino entre maestros y sabios. Sabe dar consejos –pero no como el refrán, solo para algunos casos- como el sabio: para todos. Puesto que le ha sido dado el don de poder abarcar toda una vida. (Una vida por los demás, que comprende no solo las propias experiencias, sino buena parte de experiencias ajenas. El narrador se incorpora a su propio ser lo que ha conocido de oídas). El narrador es el hombre capaz de dejar consumirse completamente la mecha de toda su vida en la dulce llama de su narración. (...). El narrador es el personaje en el que el justo se encuentra sí mismo (Benjamin, 1961: 211).

Entonces las vivencias y experiencias son el principio para otorgar al discurso su significación existencial, mediante las cuales se genera una semiosis infinita a partir de las diferentes agregaciones que cada sujeto va aportando en cada lectura y en cada interpretación, esto es, en la mirada tamizada por su subjetividad que sirve a su vez de nueva experiencia para ser transmisible y convertirse en hecho hermenéutico a través de las posibilidades de generar espacios de autorreconocimiento de los sujetos mediante las historias que narran la experiencia humana. A este respecto, plantea Savater (1976) siguiendo a Benjamin:

El narrador transmite, pero no inventa; ¿qué transmite?, la experiencia que va de boca en boca, dice Benjamin, y yo digo que transmite la esperanza de los hombres en sus propias posibilidades. Como se ha dicho, no hay esperanza sino en los recuerdos: allí están las victorias y la lección de los fracasos, la superación de lo que parecía imposible, la intervención favorable o desfavorable de los dioses, el aniquilamiento de todos los tiranos, los recursos de la astucia y del coraje... El narrador debe mantener viva la llama más improbable, la de la esperanza, y por eso no puede alterar a su gusto el mensaje que otros le han hecho llegar. No se puede jugar con la esperanza aunque la esperanza permite libremente jugar (...). Por eso, por ser esperanzada y esperanzadora, la narración es incurablemente ingenua (Savater, 1976: 30-31).

Aquí nos interesa destacar la *experiencia* abordada por Benjamin como principio para narrar la acción humana que no es más que el fundamento de la subjetividad, experiencia generadora de un sistema de significación-representación que articula figuraciones simbólicas desde el sujeto sensible; es lo experiencial-patémico que construye el sujeto desde las vivencias de lo cotidiano y que le sirve de base para su desenvolvimiento en el entorno. Para Agamben (2007), la experiencia de lo cotidiano constituye la materia prima que cada generación le transmite a la siguiente, la experiencia se fundamenta desde lo cotidiano, *los hechos que vive el sujeto en su diario devenir y los convierte en discurso* (Hernández, 2014).

Así observamos que lejos de toda lógica racional la experiencia se aleja de los predios de un conocimiento que quiera hacerla calculable, “Porque la experiencia no tiene su correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir en la palabra y el relato” (Agamben, 2007: 9). En este sentido, la experiencia se hace *narratividad*<sup>14</sup> como un modo de poner en

---

14 Fabbri (2004)

marcha la significación a partir de las acciones de los personajes en tanto seres enunciantes desdoblados en el relato. “Según esta idea el lenguaje no sirve para representar estados del mundo sino, en todo caso, para transformar dichos estados, modificando al mismo tiempo a quien lo produce y lo comprende” (Fabbri, 2004: 48).

De tal manera, la acción del relato desde la perspectiva de la narratividad se convierte en semiosis y medio no solo transformante sino regenerador de los sujetos enunciantes (autor-lector) reencontrados en el texto a partir de la refiguración de la realidad, “Narrar es la posibilidad de reinventar la realidad, de recuperar las posibilidades frente a lo difícil o lo adverso. Cuando pierde su función regeneradora, (...), la narración se agosta” (Savater, 1976: 36). Es la acción narrada desde la experiencia y correlativamente la experiencia hecha acción, discurso, que se comunica a partir del lenguaje, de un narrar la experiencia humana “Pues la experiencia (...) coexiste originariamente con el lenguaje, e incluso se constituye ella misma mediante su expropiación efectuada por el lenguaje al producir cada vez al hombre como sujeto” (Agamben, 2007: 66).

En este sentido, desde experiencial-patémico de los sujetos, se teje toda una red simbólica que guarda lo originario del hombre. Desde el discurso literario infantil podemos apostar por los intentos de una *infancia recuperada* que es la base y continuo simbólico de todo sujeto, espacio de constante búsqueda para la comprensión de sí mismo, “Para los seres humanos, la comprensión de sí mismos es algo inacabable, una empresa y una necesidad siempre renovada” (Gadamer, 1998: 78). Una necesidad de construirse a sí mismo y en la cual diversos elementos se constituyen como proceso semiótico que buscan un retorno a los orígenes de la condición humana: la memoria como principio y base narrativa, y la evocación que parte metódicamente de la subjetividad como mecanismo de construcción y resignificación de textos-discursos desde la memoria evocativa en la refiguración de realidades:

En primera aproximación, llamo historias a esos temas que gustan a los niños: el mar, las peripecias de la caza, las respuestas de astucia o energía que suscita el peligro, el arrojo físico, la lealtad a los amigos o al compromiso adquirido, la protección del débil, la curiosidad dispuesta a jugarse la vida para hallar satisfacción, el gusto por lo maravilloso y la fascinación de lo terrible, la hermandad con los animales (Savater, 1976: 28).

Desde la perspectiva de Savater, el discurso literario que gusta a los niños se argumenta en las historias que narran las aventuras y los peligros que permiten sentir la emoción, el miedo y lo maravilloso. Narraciones de infancia... “brumosa tierra natal de nuestra alma” (Savater, 1976), historias cargadas de la magia que contiene la esencia del ser humano, lo primigenio del hombre, acciones de la vida que hacen posible el disfrute y satisfacción del ser con todo lo que está a su encuentro.

Lo que vuelve en la narración son los pilares de nuestra condición humana: el encuentro con el mar y el bosque, nuestra definición frente al animal, la iniciación del adolescente frente al amor y la guerra, el triunfo de la astucia sobre la fuerza, la reinvención de la solidaridad, los merecimientos del arrojo y de la piedad. Y también las huellas del zarpazo del tiempo, la separación de seres queridos, la explotación y la usura, la senilidad desfallecida, la muerte (Savater, 1976: 36).

Son acciones simbólicas de lo humano en torno a la vida que semióticamente configuran una vuelta al origen, la tierra, el mar; pero también el contacto con lo humano y con todas las especies de la vida: humano, vegetal y animal; principio y fin de la condición humana, es el sujeto reconocido como ser apegado a la tierra, al cosmos en su totalidad, a la memoria íntima y a la memoria de la tierra. “Lo que la narración recuerda, virtuosamente, es que no hay

disociación entre intimidad y mundo exterior, entre vida y sentido; esa precisamente es la «moral de la historia» (Savater, 1976: 39).

De esta manera, surge la posibilidad de la formación humana del lector a partir de las isotopías que circulan en el texto y responden a las necesidades íntimas de los sujetos. Las isotopías subjetivas en el texto son una manifestación del reencuentro del sujeto creador consigo mismo y consecuentemente del sujeto lector, para posibilitar el reencuentro de subjetividades. Desde aquí, ciertas acciones toman valor como principio de vida y se arraiga al sujeto desde el acto lector, tal como también lo refiere Savater:

En la narración, los valores *valen* realmente; no se imponen en nombre de ninguna exigencia exterior. Nadie moraliza, sino que se efectúan gestos morales (...) En la narración, el protagonista es siempre un *elegido*; pero es elegido porque ha elegido bien. Aquí la moral no pasa forzosamente por el doblegamiento ni se confunde con la resentida pulla contra la grandeza que no se comparte. El héroe triunfa porque es fiel, pero es fiel ante todo a su vocación de triunfo; fiel a su origen, a su curiosidad, a su fuerza, a su independencia, a lo que en realidad es. *El héroe es el que se recuerda a sí mismo* (1976: 38).

En la narración las acciones se convierten en ejemplares para el sujeto lector, en torno a las acciones y las diferentes marcas simbólicas se hace posible la construcción del sujeto que no está dada como un mandato sino que se representa simbólicamente para ser ejercida como lo ha sido por los personajes, “El relato no expresa una práctica. No se limita a expresar un movimiento. Lo hace” (De Certau, 2000: 90), son estas “fábulas de un narrador practicante” (De Certau, 2000: 91). Porque quizás a las fábulas tampoco se les ha dado su justo valor, estos discursos representan, a decir de Rodari (1983) *una útil iniciación a la humanidad*, y no normas de conducta para que sean adoptadas por los lectores. En

todo caso, “el discurso se caracteriza por una forma de *ejercerse* más que por lo que muestra” (De Certau, 2000: 89), es en la acción contenida por las isotopías subjetivas donde se hace posible abordar el discurso-texto como *práctica significativa*<sup>15</sup>

De esta manera, los valores de vida surgen en la narración de forma espontánea porque están intrínsecos al narrar la experiencia humana. Las isotopías subjetivas del discurso estético se constituyen en arquetipos que contribuyen a la formación del lector, que aparecen en la narración como valores éticos y luego se convierten en subjetivemas<sup>16</sup> que comienzan a circular en la cultura. Al privilegiar la subjetividad comienza a operar el sentimiento que hace posible la creación en el sujeto de valores humanos, y desde ahí se arraigan y trascienden.

El sentimiento debe ser entendido, no como estado pasajero del alma, sino como función superior de percepción de valores que hace que el sujeto se apropie del objeto para convertirse en su autónomo portador, desencadenando esta aprehensión la representación o imagen del objeto unida a la universalidad o necesidad subjetiva, de allí surge lo colectivo, espacio donde la presencia simultánea de un objeto y un sujeto producen el lugar de la representación, esto es, la imagen distintiva del objeto se traslada al alma del sujeto (Hernández, 2013: 61).

Los valores en la literatura infantil no están puestos intencionalmente sino que se muestran desde el punto de vista simbólico, esto es, se hacen arquetipos, subjetivemas del discurso, y su funcionalidad surge “en cuanto a la traslación sensible-afectiva que opera en la construcción de imaginarios

---

15 Barthes (1974) refiere el texto como práctica significativa, donde la instancia del texto es una práctica estructurante, un volumen de huellas en trance de desplazamientos.

16 Como *subjetivemas*; Hernández (2013) refiere los elementos que representan la sublimidad del espíritu transfigurados en los discursos producidos por el individuo y que buscan legitimarse como sensibilidad cultural.

socioculturales” (Hernández, 2015: 181). El subjetivema genera entonces una semiosis infinita a través de los sujetos atribuyentes y los significados atribuidos como referentes del discurso, los enunciantes y los escenarios de enunciación.

A este respecto, en la operatividad de las isotopías subjetivas a partir del acto lector, el sujeto no solo arraiga para sí las imágenes simbólicas que le llegan del objeto estético sino que posibilita los niveles de comprensión de sí mismo como razón hermenéutica del texto, no solo desde operaciones cognoscitivas sino fundamentalmente desde lo volitivo “Comprenderse es comprenderse ante el texto” (Ricoeur, 2002: 33). El texto es la mediación por la cual nos comprendemos a nosotros mismos, a partir de la categoría de *apropiación* propuesta por Ricoeur que permite alcanzar el sentido del texto como espacio semiótico cargado de profundas significancias; y en el cual lo que finalmente el lector se apropia es una proposición del mundo que la obra literaria descubre y revela. Es por la mediación del texto como nos comprendemos a nosotros mismos, por la extensa circulación de los signos que revelan lo simbólico de la condición humana.

Hay que decir que solo nos comprendemos mediante el gran rodeo de los signos de la humanidad depositados en las obras culturales. ¿Qué sabríamos del amor y del odio, de los sentimientos éticos y, en general, de todo lo que llamamos el *yo*, si esto no hubiera sido llevado al lenguaje y articulado en la literatura? (Ricoeur, 2002: 109).

Desde estas reflexiones, y siguiendo la propuesta de una pedagogía de la sensibilidad planteada por Hernández (2014) como aporte dentro de las semiosis educativa, la subjetividad debe considerarse como elemento fehaciente que engrane al sujeto con sus prácticas culturales en sus posibilidades de hacerse sentido, pues siendo la sensibilidad parte consustancial del sujeto, la pedagogía debe considerarla en *clave hermenéutica para enseñar*



*en torno a la vida*, que lleve al sujeto “a reconocerse como sujeto sensible, capaz de articular mundos, o visiones de mundo, a partir de la subjetividad” (Hernández, 2014: 235).

Por su parte, fundamentados en Subero (2009), la literatura infantil debe apostar a lo bello y a lo útil, y en lo útil, en esa utilidad de que nos habla Savater está lo sublime, lo que trasciende y deja huella en el sujeto, “La literatura infantil esencialmente aspira a expresar, a modelar y a enriquecer el alma universal del niño” (Subero, 2009: 23); marcas que quedarán para toda la vida porque determinan y modelan su ser interior, su subjetividad, una forma de elevar la condición humana, *para revelar al hombre su condición de hombre y al niño lo hermoso de ser niño*.

Más que enseñar conocimientos alejados de la realidad del sujeto, la escuela debe orientarse a modelar y enriquecer las bases de la subjetividad del ser, del sujeto y para ello puede apoyarse en los discursos literarios infantiles, que no obstante, lejos de pretender construir mundos hiperbólicamente ficcionales, debería apostar al contar/narrar a partir de la experiencia, lo experiencial-patémico como productora de una semiosis infinita a través de los entes intervinientes en la red intersubjetiva del discurso artístico. Y asimismo, considerar lo cotidiano para evitar los alejamientos, los desarraigos, las distancias que generalmente se imponen entre el lector y sus espacios de enunciación. Desde lo cotidiano es posible ubicar al sujeto en su espacio y en su tiempo, en su circunstancialidad enunciativa, considerando su particular idiosincrasia sin que por ello se dejen a un lado los arquetipos universales que indudablemente van sobre las necesidades subjetivas del sujeto, las necesidades íntimas del yo.

## RESUMEN CURRICULAR

**Lucía Andreina Parra Mendoza**, (Valera, 1989). Licenciada en Educación mención Castellano y Literatura, egresada de la Universidad de Los Andes-Núcleo “Rafael Rangel”. Cursante de la Maestría en Literatura Latinoamericana (NURR-ULA) y del Doctorado en Educación (NURR-ULA). Miembro del Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL-ULA). Coordinadora de la Línea de Investigación “Semiótica y Discursos Estéticos”. Secretaria General de la Asociación Venezolana de Semiótica-AVS (Periodo 2015-2017). Investigadora acreditada por el Programa Estímulo al Investigador (PEI-ULA) y PEI-ONCTI. Autora de varios capítulos de libros y artículos publicados en reconocidas revistas. [luciaparra89@gmail.com](mailto:luciaparra89@gmail.com)

## Bibliografía.

- Agamben, Giorgio. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Barthes, Roland (1974). *La aventura semiológica*. Ediciones Paidós Comunicación.
- Barthes, Roland (1993). *El Placer del Texto*. México. Siglo xxi editores, s.a.
- Bataille, George (2000). *La literatura y el mal*. Ediciones el aleph.com
- Benjamin, Walter (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Benjamin, Walter. “El Narrador”, en: *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos* (1961). Caracas. Monte Ávila Editores, C.A.
- Bosch, Velia (2000). **Prólogo**. *Clásicos de la Literatura*

*Infantil-Juvenil de América Latina y el Caribe*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

- Cervera, Juan. (1989). En torno a la literatura infantil. En: **CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica**, Nro. 12, 1989. pp. 157-168.
- De Certeau, Michel. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Fabbri, P. (2004). *El giro semiótico*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gadamer, Hans-George. (1998). *El Giro Hermenéutico*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Greimas, Algirdas. (1997). *De la imperfección*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Greimas y Fontanille (2002). *Semiótica de las pasiones*. México: Siglo veintiuno editores
- Hernández, Luis. (2012). “Hermenéutica y Semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia”. En: **Revista Rastros, Rostros**. Volumen 14, Número 28, Julio-Diciembre 2012. Educ.
- Hernández, Luis. (2013). *Hermenéutica y Semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia*. Mérida. Vicerrectorado Administrativo. Universidad de Los Andes.
- Hernández, Luis J. (2014). “La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado”. En: **Educere**, Vol. 18, núm. 60, mayo-agosto 2014, pp. 229-236. Mérida, Venezuela. Universidad de los Andes.

- Hernández C., Luis J. (2015). “El Subjetivema y la construcción de imaginarios socioculturales”. En: *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, Nro. 21, Enero-Junio 2015, pp. 163-178. Barranquilla, Colombia. Universidad del Atlántico.
- Larrosa, Jorge (2000). *Pedagogía profana*. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad, formación. Argentina: Editorial Novedades Educativas.
- Prieto Figueroa, L. (2006). *La magia de los libros*. Caracas: Fundación Luis B. Prieto F.
- Puerta, Maén (2012). *La recepción estética de la literatura infantil: Un estudio etnográfico*. Mérida: Publicaciones Vicerrectorado Académico. Universidad de Los Andes.
- Ricoeur, Paul (2002). *Del Texto a la Acción. Ensayos de hermenéutica II*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, Giani. (1983). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Editorial Argos Vergara, S.A.
- Savater, Fernando (1976). *La infancia recuperada*. Madrid. Taurus Ediciones.
- Subero, Efraín. (2009). *La literatura infantil en el mundo hispanoamericano*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.

## **Aportes de afectividad – subjetividad de una poética a la pedagogía en un propósito de sensibilización.**

Alí Medina Machado

ULA-LISYL

Si la pedagogía se puede considerar desde un doble punto de vista: desde el comportamiento del educador y desde la voluntad y vivencias educativas del alumno, se halla sin embargo en la naturaleza de la cosa el hecho de que para la construcción de la teoría sigue siendo lo decisivo la perspectiva del educador. Se ha comprobado esta dualidad del proceso educativo con cualidades semejantes del trato espiritual. (...) La obra del educador está, como la del estadista, condicionada por la del alma en desarrollo sobre la cual actúan, por ello se ha de comenzar en la pedagogía por el alumno y su educabilidad (Hermann Nohl, p. 74).

### **Una introducción necesaria.**

**E**n la educación, en su estudio y tratativas siempre vamos a encontrar la relación del par educador / alumno, infaltables las vías de comunicación múltiples en estos dos factores humanos esenciales que la conciben y dimensionan como ciencia, y entre los dos también la acción de la ciencia pedagógica que la define y le da carácter. En la educación entonces hay diversas alternativas

de accionar, de ir y venir de su interior, de caminar por sus ámbitos cargados de posibilidades, hollar en ellos e irles extrayendo ideas y postulados en proyección a su mejoramiento y optimizaciones.

La educación es un concepto múltiple que actúa en todas direcciones, la constituye un reto infinito, por lo que por tal condición han de forjarse con hondo sentido, un conjunto de acciones que propenden a conducir al educando hasta el máximo de sus posibilidades, por disímiles vías y con disímiles por igual metodologías y recursos, abriendo en él expectativas que vayan llenando los espacios de sus necesidades vitales. Se hace evidente que si la educación no logra despertar interés y no alcanza los logros prefijados deviene el fracaso en uno de sus objetivos esenciales. No obstante hay esfuerzos evidenciados, tal señala Juárez Pérez al apuntar que,

Centros educativos han demostrado que con pocos recursos se puede hacer una gestión digna, y lo más relevante, en sus compromisos de vida en la formación humana. Es importante resaltar este aspecto positivo, porque a pesar de los susurros agoreros de quienes creen que no hay recuperación posible en el terreno educativo, existen indicios suficientes para hacer de esta profesión la más digna y respetada (2012: 42-43).

Por su parte, Lombardo-Radice sostiene que “el hombre no nace sino que se hace”. Esto quiere decir que el sujeto en sí mismo lleva contenida la necesidad de educarse, es connatural a él, nace con esa faceta. Y apunta Savater, citando a Greene, que “el ser humano es también un deber” (2007: 21). Y más aún, profundiza la razón Savater al sentenciar que,

Los humanos nacemos siéndolo pero no lo somos del todo hasta después (...) lo más que parece prudente decir es que nacemos para la humanidad. Nuestra humanidad biológica necesita una confirmación posterior, algo así como un

segundo nacimiento” (Idem. p. 22).

Siendo así todo sujeto humano debe conformarse a través de un conjunto de adquisiciones diversas que van estructurando su personalidad. Este importante hecho es una temprana afirmación de conciencia para que, por su parte, el educador entienda la gravedad de su función formativa como hacer y quehacer sensibles, por la gracia de una pedagogía humanamente espiritualizada. Así hace su consideración la investigadora Emilia Elías de Ballesteros al señalar que, “es necesario también, con una necesidad apremiante, volver nuestra mirada introspectiva hacia nosotros y mirarnos muy profundamente y muy adentro. Porque conocer al hombre es empezar por conocernos a nosotros mismos” (1974: 310).

Por otra parte el hombre actual y, por ende, todo lo que tiene que ver con él, tiene formalmente que situarse en el aquí y ahora social y cultural que lo conecte en momentos con el mundo total, en la ahora llamada “Sociedad del Conocimiento” por el fenómeno de la globalización, las distancias, los alejamientos geográficos y culturales han venido desapareciendo progresivamente, lo mismo que los espacios, que estos también parece ser se han hecho comunes. En este marco apunta el investigador Carlos Delgado-Flores:

Hablamos, en primer lugar, de un cambio de época, tan profundo y radical como lo fueron aquellos que dieron inicio a la Modernidad. Las diferencias en profundidad y alcance nos llevan a sostener que se cumple una ruta crítica que va de la Sociedad de Masas (o Sociedad Industrial), a la Globalización y de allí a la Sociedad de Conocimiento, considerando que este paso tiene implicaciones serias para muchos ámbitos de la vida contemporánea (2012: 222).

Hoy día el ser antropológico es un viajero universal que toma contacto inmediato con el otro sujeto situado en el confín, lo que tiene incidencia y despierta su interés por conocer y asimilar

los nuevos productos generados por este “nuevo progreso” y esta “nueva civilización”, básica y esencialmente materializados. Pero esta condición material destacada debe mirar a la educación con mucho cuidado y preocupación, con el fin de evitar adquisiciones que conduzcan a situaciones y conductas indeseablemente inconvenientes a la sana formación de la personalidad de niños y jóvenes, básicamente. Si la educación es un “todo” plural múltiplemente direccionado entre un sujeto que aprende y un contexto social que lo recibe, como actantes protagónicos, debe por consiguiente repartir sus contenidos y sus valores, estos últimos en un completo ámbito espiritual para el desarrollo, entre otras cuestiones, de la sensibilidad.

Por demás, la educación, en este caso, la ciencia de la pedagogía, no debe mostrarse extraña a las culturas, así en plural, porque ningún concepto como el de ésta, es más esencial al sujeto-hombre como concepto y praxis de la condición espiritual sensible, ya que desde su propia génesis el hombre presupone adquirir, crear y potenciar gracias a su propia capacidad natural. Insistimos con Savater en eso, de que “la condición humana es en parte espontaneidad natural pero también deliberación artificial: llegar a ser humano del todo –sea humano bueno o humano malo– es siempre un arte” (ob cit. p. 22). Por eso la educación debe ir a la cultura, hacer una pedagogía culturizante proveedora de fuentes espirituales como formas de ser y de crecer humanas, una actitud permanente de la educación como concepto y praxis. La labor educativa asertiva en el fortalecimiento del espíritu sensible, concretará en el sujeto-individuo y subsiguientemente en el sujeto-social, mejores conductas de valores perceptibles y practicables. Por demás, esa sensibilidad adquirida significa la potencialidad de la inteligencia, distingue al sujeto-hombre como ser posesionado de su ideal de destino, y posesionado igualmente por la sensibilidad.

Así mismo como forma cultural asiderada en valores



aparece la literatura en una de sus representaciones más empleadas, representativas y generalizadas como es el género poético y su producto, la poesía, hacedora de una poética global entendida desde la antigüedad, tratada y recogida por autores del pensamiento clásico y contemporáneo, desde Aristóteles y Horacio, luego en la modernidad por Bouleau y Luzán y en la contemporaneidad por autores de resonancia como T. Todorov. En cuyos discursos, por su acción en parte misional por ser productora de sentido, y porque el lenguaje con el que construyen sus manifiestos estéticos y morales define contenidos profundamente sensibilizados y sensibilizadores, movidos por toda una conciencia sentimental – afectiva sostenible por un lirismo (mundo interior que ebulle), objetivo subjetivo, no importa, sino que es una función inmanente de la poesía en su tránsito creador que provoca efectos sensibles, carga sentimental afectiva como ideología pensante de un intelecto humanista. De la fidelidad interna de la poesía habla Menard al sostener que “la poesía es una hermosa libertad, (...) y que “El espíritu sólo puede prolongar su esfuerzo de elucidación recurriendo a imágenes, y, por lo tanto al insólito lenguaje poético” (1970: 15), de su don sensible dentro de una concepción que la postula plena en contenidos humanistas y solidaria con todo sujeto que la enfrenta para descubrirle sus universos en los que afloran testimonios vivientes de subjetividad-afectividad, en todo aquello que ha sentido y conocido el creador literario que la escribe desde su propio ser lírico. Así sostiene que: “La poesía es un acto de develación por cuyo privilegio el universo adquiere el habla en el hombre y, por lo tanto, se devela del único medio posible para el hombre (Idem., p. 8). Mientras que Sagredo, en ese mismo orden conceptual nos dice en su consideración, que

La lírica, en tanto poesía es una de las formas básicas de la creación literaria, frecuentemente considerada como su forma propiamente central, dado que es la más poderosamente determinada por el lenguaje y recoge en inmediatez la afirmación y la confrontación del lírico con el objeto. Según una concepción muy extendida, la L. es

esencialmente subjetiva y está marcada por la expresión vivencial de un yo. (...) Por otra parte, también para la poesía, como expresión del sentimiento., es decisiva la objetivación artístico-lingüística (1977: 170-171).

En conclusión decimos que este trabajo tiene la finalidad de destacar la importancia de la poesía en su caracterización lírica como un recurso eficaz en la constitución de una pedagogía sensibilizadora al servicio del acto escolar de la educación en su sentido general, que no es otro que formar humanismo y ciudadanía a través de una práctica e interacción constantes de la afectividad-subjetividad en el par educador – alumno.

### **La educación en el criterio subjetivo de la cultura.**

La educación desde su misma definición es un concepto complejo y difícil de ser llevado a la realidad concreta. Es un concepto abierto plenamente, desde lo más superficial hasta lo más complejo, superficial si se quiere como actividad humana que se puede cumplir en los estratos más simples de la persona y de la comunidad, cuando éstas exigen lo primario o elemental en la configuración del ser sujeto. En esta primera dimensión es fácil, muy fácil captarle sus exigencias y revelaciones. Pero a su vez, paradójicamente en este mismo estanco es cuando comienzan a plantearse sus objetivos y exigencias, por ser un fenómeno humano, y lo humano de por sí reúne el mayor cúmulo de problemas y dificultades presentadas y necesitadas de resoluciones, por lo que nada es habitual en la educación, más bien es una práctica cultural en constante ebullición, de múltiples quehaceres por parte de sus agentes intervinientes, sea del que la gerencia, dirige y suministra; y del otro lado, de quien recibe instrucción y conocimientos en medio de su realidad directa (sujeto discente- escuela) y su realidad indirecta y última (los sujetos individuo social-comunidad).

La educación es un concepto múltiple que actúa en todas

direcciones, un reto infinito. Por tal condición han de constituirse y situarse en su contexto funcional un conjunto de acciones que propendan a formar al educando hasta el máximo de sus posibilidades, abriendo en él cauces profundos que lo lleven a llenar el espacio completo de sus necesidades vitales. La educación, que según Ramos, “Tiene carácter continuo y permanente y trasciende lo que sucede en los espacios, tradicional y actualmente reconocidos por su rol formativo en la vida de las personas, como las familias y las organizaciones educativas en general” (En: Educación para transformar el país: 2012: 190).

A estos postulados agregamos que ciertamente la educación es un bien difícil, exige al educador ciencia y cultura. La educación requiere una combinación de planificación y desafío, las dos cosas a la vez como una soldadura indisoluble. Entraña así mismo un gran acopio de experiencias, no únicamente de dejar pasar el tiempo, como en muchos casos sucede en el acto escolar, sino de constantes búsquedas y adquisiciones, de intrepideces y correr riesgos mediante el ensayo y el error; de buscar sentido a las cosas mediante concepciones y análisis por la utilización de metodologías novedosas y actualizadas hasta el logro de una eficaz y eficiente tarea formadora y transformadora personal de “cuidado de sí” tanto del maestro como del discente, para “la construcción del sujeto de verdad”, en la necesidad que apunta Pedro Rivas en: Estudios sobre Michel Foucault, 2014: 10, cuando afirma: “Allí está el asunto de criterio de verdad del “hablar franco y sincero”, del compromiso ético frente al otro y del riesgo juicioso de decir la verdad frente a la autoridad que condena y sentencia”, en esa obligante confluencia humana fundamental de la educación, para en su prosecución cultural-social ser el instrumento más importante de la vida humana.

En específico para el docente la educación debe ser una propuesta en todo caso llamativa y atractiva que lo motive y

absorba, pero por encima de estas condiciones, debe ser una misión de afectos llevados desde el ser educador como agente escolar, al otro aprendiente enfrente bajo su responsabilidad llámese alumno, discípulo o discente según las diversas denominaciones con las que se conoce a quien recibe formación escolar. La educación en fin, que en Goñi y Martínez N., tiene en la ciudadanía el marco de su acción. Así dicen:

La educación puede colaborar en la construcción del ciudadano estimulando en éste las condiciones personales necesarias para el ejercicio activo y responsable de su papel como miembro de la sociedad, la racionalidad, la autonomía del pensamiento, las virtudes cívicas, el pensamiento crítico, la sensibilidad a los que son diferentes a nosotros, la cooperación, el diálogo para resolver conflictos, la preocupación y comprensión por el fenómeno de la globalización, la preocupación por los derechos humanos, en definitiva la participación en la vida social requiere ser alimentada por la educación para que la vida democrática sea una cultura enraizada en la mente y en los corazones de los ciudadanos, que no quede reducida a una serie de procedimientos formales.(En: Educación y ciudadanía. (2005: 184 UCAB).

La educación que conduce al sujeto humano por vías expeditas a adquirir habilidades de distintos tipos y con diferentes finalidades, que lo llevan a apartarse cada vez más de la dolorosa condición de servidumbre, de ese vivir en tinieblas y dependencia a que lleva la ignorancia, de ese permanecer en la oscuridad y el anonimato, sino más bien a una condición que cita Rivas: “cuyo hablar franco lo acercará a la verdadera libertad del alma y lo convertirá en un parresiasrés que hallará una armoniosa coherencia en su hacer y decir” (En: Estudios sobre Michel Foucault, p. 7). Por lo que no aparece otro camino más apropiado para vivir en acuerdo con una bien estructurada personalidad humanizada, es decir, poder mostrar en libertad la imagen de sí a través de una bien formada

personalidad intelectual – moral que es la que permite lograr la educación, por prácticas sensibilizadoras alcanzar y disfrutar de libertad y felicidad, y de la sagrada condición de ser persona y ciudadano en armónica existencia como persona humana.

La educación entonces formaliza una actitud ante la vida cuando tiene asidero en la concepción idealista de un conjunto de valores que dan identidad y diferencia, que ayudan a definir la personalidad de los sujetos que están bajo su estela formativa, y de todos los demás sujetos que la involucran como acción socio-cultural con sus tecnologías y sus propias pedagogías de trabajo, entendidos ambos requisitos como técnicas aprendidas y como aptitud de creación respectivas a un cabal logro de sus fines humanistas. La necesidad de una praxis educativa sostenida en todo momento por el previo conocimiento y aplicación de sus elementos genésicos, como un ideario de forma de conducta aplicable para que su acción sea verdaderamente provechosa y productiva y sea, así mismo, revalidada en logros de una trilogía observada por Cohn integrada por la obra del educador, la psicología del alumno y la estructura de la comunidad educativa.

Esto decimos en el interior escolar, porque consecuencias deseables también, tienen que venir a ser los productos sociales generados por el accionar positivo y efectivo cuando existe una verdadera acción pedagógica en el recinto escolar, la deseada y siempre buscada proyección educativo-cultural comunitaria de la institución escolar como tal, la plenitud del inmanejable encuentro y la solidaridad entre el binomio educación-ciudadanía, pues es el sujeto-hombre el elemento gravitatorio de éste que es uno de los quehaceres fundamentales de toda sociedad humana. Pensamos que en todo caso, cumple a la educación ser la artífice de esta función desde su órbita total y con razón moral y ética en la búsqueda y el logro de la superación de la comunidad que la entorna, del incremento de sus condiciones de vida, del mérito que

han de alcanzar sus sujetos, y del esfuerzo sostenible que llevan adelante esos mismos sujetos consagrados por su profesión, por conocimientos y virtudes a buscar una vida humana plena y la trascendencia de sí mismos y de los otros.

La obra de la educación entonces, y la obra de los sujetos-educadores es, tiene que ser por esencia, una gran empresa de formación de personalidades conscientes y virtuosas desde aquel tradicional “conócete a ti mismo” socrático devenido en nuevo razonamiento en Foucault, en “el cuidado de sí”, tan propicio para estos nuevos tiempos de crisis en que está inmerso el mundo total de hoy. De este asunto habla Rosales V. al plantear lo siguiente:

Hoy pudiéramos decir que el ocuparse de sí mismo tiene que ver con el encuentro con nosotros, de la atención ante cada momento que vivimos y cómo lo vivimos. El conocer nuestras emociones y posibles actuaciones ante las circunstancias que normalmente tiene cita en nuestro día a día. Así como también, se podría mencionar el ejercicio de la “askesis” en el cual se observa que “el sujeto se pone a sí mismo en una situación en la que puede verificar si es capaz de afrontar acontecimientos y utilizar los discursos de los que dispone. Es una cuestión de poner a prueba la preparación” (Foucault, 1990, p. 2) –En estudios de Michel Foucault, 2014: 128).

Porque es también la educación una pedagogía de formación humana como una práctica sensible. Un problema de alcances por la necesidad de contar con maestros plenamente conscientes de su rol, de su gran rol que debe integrar para llevar adelante las tareas comunes a su semiosfera profesional y humana, “marcos referenciales ineludibles” (Taylor, dixit). Lo mismo habla Víctor Bravo, al señalar que

Para Taylor esos marcos referenciales determinan lo que es bien, y dan sentido a “nuestras respuestas morales”. Esta

perspectiva se sitúa en el interior de un universo moral sometido al imperativo de una identificación con el bien y un rechazo a las formas del mal. (En Foucault, literatura y conocimiento. 2014: 14-15).

Esta moral se constituye en una aspiración hacia un maestro auténtico que esté consciente y por ello en capacidad de dar respuestas ciertas y verdaderas a las difíciles coyunturas que presentan los aprendientes y la comunidad que lo rodea; conocer que la educación parte desde una concepción filosófica difícil por compleja, que no es superficial sino profunda y por ello llena de dificultades y problemas, que hay abstracciones tanto en su centro como en sus periferias y que en pocas palabras, es una realidad allí presente ante la inmediata realidad del docente, por lo que le pide se involucre, y que arrastre consigo, como una integración conjunta al resto de sujetos-personas que tienen que ver con el quehacer total institucional, tanto en los espacios concretos de la edificación escolar, como con lo que subsiste fuera de sus muros, porque insistimos con Cohn, que es prudente en la construcción del deber educativo.

En medio de doble caos de la realidad y de los programas y deseos, busque líneas rectoras y puntos de vista para su acción, es decir, que la fundamentación filosófica de la pedagogía tiene la más alta importancia para la vida (1962: 7).

En otro sentido, debe tomar en cuenta la educación que el reclamo cotidiano de una sociedad activa es lo que va generando en el tiempo la fundación de empresas de poca cuantía si se quiere, modestas en sus propuestas y alcances, pero que cuando se emprenden con seriedad y con la rigurosidad de una ideología auténticamente existencial, se van engrandeciendo a medida de su expansión y se convierten en empresas sociales como epicentros para la irradiación de lo que el sujeto-hombre y la institución hacen en ese seno comunitario. La esencia de una posición vital que

bulle, como tiene que ser, en algunos individuos y que pugna por salir es un valor de sensibilidad y una certeza de criterio adquirido, y cuando esta acción se emprende desde la educación, los logros son inmanentes y transformadores.

Fundamentados en lo anterior pensamos que hay muchos factores intervinientes para una buena y productiva acción pedagógica sensible de la educación, como sistema que es y reclama cohesión y coherencia en su concepción y desarrollo; factores esenciales de diversa naturaleza, entre los que se incluyen con fuerza necesaria “la actitud educadora” y “las condiciones necesarias del educador” entre las que descuellan las iniciativas creadoras que animan siempre a los que intervienen en su formación humana, ingredientes afectivos que forman personalidades con valores y sentimientos que robustecen la espiritualidad y los hacen sujetos sensibles ante sus dilemas y sus realidades. Así en los espacios de esa necesaria subjetivación cotidiana, y aplicable a la escuela como una praxis pedagógica sensible, dice Hernández C., desde la semiótica crítica que

Esta peculiar característica de la sensibilidad los lleva a convertirse en “aporías” que en vez de centrar significados en un horizonte determinado abren un importante abanico de significación, la cual gira en torno a la experiencia del enunciante, tal es el caso de palabras como el amor, la felicidad y el placer (En: *Semióticas de la Cultura* 2007: 33).

Creemos que en la función del sujeto-hombre como portador de cultura debe comenzar precisamente por hacerse íntegro cuando sirve desde cualquier posición de destino que le haya sido encomendada. El servicio social es, debe ser, un inquieta y productiva emoción cotidiana del ser humano, cuando ha adquirido conocimientos, aptitudes, y lo más importante, actitudes como una cultivación de espíritu para procurar ser individual y socialmente



apto y competente, unas veces por las acciones cumplidas desde su rol docente profesional, otras para complementar esa vocación por medio de su concurrencia y participación en programas sociales de asistencia definidos por una actitud interior adquirida de las mismas fuentes culturales, los productos, que prodigan entes individuales y colectivos, lleno de capacidad reflexiva y de sentimientos hacia sí mismo y hacia los otros. Tiene sentido aquí hacer mención de un concepto de Cohn de total pertinencia con lo que estamos revelando. Dice en su *Pedagogía Fundamental*, que: “La educación es un trabajo lento y perseverante. Exige reflexión. (...) La educación con todas sus pequeñas solicitudes es al mismo tiempo un trabajo que sólo puede lograr su consagración mediante una calurosa entrega” (1962: 11); lo que nos indica a las claras que el maestro tiene que ser forzosamente un hombre con un liderazgo verdadero, no sustentado en la simple apariencia ni en el afán figurativo, sino practicado como un sentimiento vigoroso que llame la atención, de hacer un “ruido” armónico y concertado que sirva para romper el silencio pernicioso del no hacer nada, de los desatinos y de la abulia que a veces aparece en la escuela, la aprisiona y la hace improductiva. El liderazgo entendido como pedagogía de acción lleva al surgimiento de las iniciativas, canalizar y encauzar las exigencias de la juventud y a la edificación de un universo de valores, tal indica Juárez al pormenorizar sobre un código de ética del educador

Ante tamaño reto formativo hay que volver la mirada al verdadero maestro. Queremos distinguirlo de esta manera, más que un profesor o un docente es un maestro. La formación académica del que educa es imprescindible, más que nunca, necesaria. Sin embargo, hay que estar atentos, porque la mediocridad hace mella en la pretensión de formar espíritus comprometidos con la transformación social y críticos de la realidad. Cuando la preocupación se queda en la forma y no en el fondo del problema, se agudiza el mal. El profesional es, ante todo, persona y más allá de su formación académica tiene un conjunto de valores que

lo definen y marcan su estilo. Eso es lo que transmuta y modela a los demás. Ese es el tema que se debe cultivar en los futuros maestros: la convicción de su responsabilidad en la transformación social (2012: 45).

Hacia ese estado justamente deben apuntar los intereses globales de una educación bien formulada y desarrollada, centrada en sus agentes básicos, principalmente en el docente para que éste sea el vaso comunicante que permita llevarla a todas las direcciones posibles, con convicciones y responsabilidades, como un ciudadano con ética y liderazgo, que así será útil y enrumbará en todo momento su horizonte profesional humanista hacia las buenas causas. Ser útil, como vemos en este caso, es ser creativo y sensible, pues toda creatividad es un acto de sensibilidad, por lo que estará en condiciones de ser un verdadero transformador de las situaciones sociales que se le presenten. Lo dice Hernández C., “los productos culturales son una mediación entre una realidad ‘objetiva’ y la mirada subjetiva de un sujeto que intermedia una comunicación con el otro o consigo mismo (ob.cit. p. 35). Mientras que Bastidas D., por su parte, al tratar de visualizar en el discurso foucaultiano la controversia entre subjetivación y desubjetivación en la arqueología del sujeto dice que

La subjetivación entendida desde la perspectiva foucaultina como la relación del sujeto consigo mismo y su contraparte, la desubjetivación como una posibilidad siempre presente de que el sujeto pierda la relación consigo mismo, con lo cual se extravía a sí mismo (En: Estudios sobre Michel Foucault 2014: 27-28).

Lo que nos lleva a confirmar el criterio sustentado fundamentalmente en la necesidad de subjetivar y afectivar cada vez con mayor pedimento la función educativa docente para ejercerla siempre desde esta perspectiva que no pierda de vista la condición espiritual anímica de facilitador conminado si se quiere a vivir en una constante adquisición de nuevos conocimientos

científicos y humanísticos, y de ciudadanía, por demás, para tener cubierta la necesidad de la constante y permanente actualización profesional. También por la obligación social del sujeto-hombre hacia sí y el otro, de ser persona con criterios propios, con valor y signos de liderazgo como bienes adquiridos, activista cierto y definitivamente útil a la comunidad.

De modo que ser útil, en este caso, en la función docente es saber hacer de la vida una permanente corriente de humanismo y de vocación espiritual. De hecho sustentado en estas apreciaciones, Adolfo Maíllo habló de la Pedagogía del amor, no de la según sus palabras el amor sensiblero y llantino, “sino del amor lúcido, consciente de sus objetivos y de su alcance” (1961: 331). Por tanto, dijo al efecto

Frente a una Pedagogía demasiada pagada de números, curvas y gráficos, la mejor Psicología destaca ante nuestra mirada atenta los despliegues fecundos de una afección iluminada, que considere a cada niño como un caso único y procure adecuar a él toda la sabiduría y todo el amor de una educación que conoce sus responsabilidades ante la sociedad para la que prepara. La voz de Séneca desgrana siempre su vieja, eterna sabiduría: “No enseñemos para la escuela, sino para la vida (La educación la sociedad de nuestro tiempo (Idem.).

### **Vertientes de una poética como discurso sensibilizante.**

Hay varios mundos que nos acercan a la poesía, así como hay tanta poesía que nos acerca a mundos de diferentes sentidos. Inequívocamente la poesía es un acto sensible de la vida humana, por el que el hombre comienza a vivir y a manifestar sus mundos afectivos. Por la poesía como actividad generadora “comienza el espíritu a vivir”, y ya jamás concluye en esta determinación. El espíritu humano tiene condiciones innatas para estacionarse en un “estado de gracia poético”, en esferas particulares, es decir

que admite condiciones para dejar enunciar sus revelaciones, sus emociones, posiciones afectivas dadas por una constitución anímica natural con su también condición de subjetividad-sensibilidad. Siempre hay en el sujeto-hombre una condición de sensibilidad, un sentimiento, un estado de ánimo que le permite construirse y revelarse para hablar de sí y del otro, en identidades y alteridades como un constituyente cultural que es en sus particularidades personales.

Todo sujeto-hombre tiene una marca subjetiva que lo hace ser complejo y deja ver de sí mismo una red de sentidos que van definiendo e iluminando sus realidades y sus potencialidades, o como dice Bastidas D., al señalar que: “Enmarcado entre la subjetivación y desubjetivación se encuentran dos apartados: referidos, el primero “De la inquietud de sí” al cuidado de los otros, y el segundo Del alma como sujeto a la estética de la existencia” (Idem.p. 28), de lo que inferimos que el hombre tiene como la condición natural de, aunque también, el deber de saberse necesario de una conformación interior fundada en signos positivos que lo distinguen como una persona con espiritualidad, y consecuentemente en una actuación social como práctica relevante de sí, poner esas virtudes en acercamiento de las necesidades de los otros que lo envuelven en el contexto socio-cultural inmediato o no, pues la proyección de una cultura humana solidaria y envolvente rompe los espacios y se expande hacia horizontes indefinidos si es que uno entiende a la sociedad como una semiosis de participación. “La corporalidad de lo sensible” frase de Hernández C., cala perfectamente en los que venimos afirmando, porque el sujeto-hombre espiritualizado y circuitos sus espacios interiores por un conjunto de manifestaciones sensibles estará siempre en disposición de hacer corporales en los otros esos validamientos que lo constituyen en un ser cultural en plenitud de entrega. Hacerse cuerpo sensible entonces, un ente culturizado “en forma, en figura, en ritmo individual”, en un entendimiento humanizado de lo

que es praxis cultural en el concepto de Scheler, que emplaza su discurso a definir

Las libres actividades espirituales de una persona. Todas las manifestaciones automáticas de la vida psicofísica (expresión y ademanes, elocución y silencio (...)) todo el modo de conducirse y manifestarse. Cultura es, pues, una categoría del ser, no del saber o del sentir. Cultura es la acuñación, la conformación total del ser humano, no es la forma de una estatua o de un cuadro no como un elemento material modelando un totalidad viviente en la forma del tiempo, una totalidad que no consiste nada más que en las fluencias, procesos, actos (1952: 93-94).

En torno a la poética en su vertiente sensible, en su misión de construcción de sujeto y de ser cuerpo trascendente, decimos entonces que la poesía se torna grávida para poder enunciar sus revelaciones, devenidas en una pertenencia a la literatura emocional por su dimensión lírica primordialmente. Las emanaciones poéticas pertenecen al mundo de la literatura sensible. Es como si se quisiera pertenecer a una especie creadora para quien la existencia humana es una ebullición, una postura, con una clara y determinada intención de hacer una exaltación de arrebatos emocionales.

Por el asunto poético se percibe un cosmos de plenitudes afirmativo y rico, en que las construcciones versificadas o enunciaciones, perfilan un corto o largo hilo discursivo, connotado hacia otras direcciones de sentido, visiones y acciones, y hasta postraciones inventados por esa llamada “metáfora de los valores” que vela por la pureza del espíritu o por la sanación del alma sensible, buscando además la trascendencia. Porque si algo posee el lenguaje poético es el objetivo de hacerse trascendente, sobrepuesto al olvido del tiempo y del encierro.

La sensibilidad permite al poeta (así lo exterioriza, por ejemplo, Pepe Barroeta), al “viajar y retornar al pulcro juego de

la noche”, puesto que de la noche interior (metafórica), de los estados anímicos, de esa experiencia existencial sensible, de la profundidad interna que está en el sujeto-poeta como sujeto-emotivo, van surgiendo los fragmentos lúcidos de los actos significantes contenidos en la palabra poética, viajes cortos o largos hechos desde la memoria y la imaginación, de los estados de la dicha, la melancolía y de la nostalgia sensible y sensibilizante; de “la fiebre del espíritu” que dicta los elementos al ser-poeta para que hable por su voz el yo-lírico.

La poesía, como podemos ver, es una acción o una pasión permanente de los estados de gracia de que hablamos. El poeta nos da sus propias visiones y emociones, los condimentos de su mundo interior, y lo que procesa del universo exterior al que hace suyo, extrapola todo ese inventario para que haya una accesibilidad directa o indirecta del otro, para tener acceso a su mundo, a su cosmos referente que se proyecta para enseñar o inculcar posiciones y actitudes con sus palabras, sus confesiones, como si ocurriera más bien el desahogo de un emisor lírico que se propone dar a conocer los rasgos más anímicos de su propia existencia.

Celaya, poeta español llega a decir de la poesía que “es un arma cargada de futuro”, lo que presenta a este género literario como un medio o instrumento apropiado para la generación de sentido en todo sujeto que la confronte con fines formativos o de simple divertimento, porque todo lenguaje a su vez es una carga de significaciones, un traducir, vehículo de reflexión y de análisis devenido en discurso que se plantea una estética ciertamente, pero lo más interesante en nuestro caso, que es devenido en una ética para una construcción de sentido propicio que lleva desde lo meramente definitorio referencial a lo conceptual afectivo sensible en el propósito de una buena o definitiva aprehensión de valores. O lo dicho como una virtud reflexiva por Irma Chumaceiro en el sentido de que

Nuestro conocimiento del mundo llega a tornarse insuficiente se desvanece el marco de referencias convencionales deja de asistirnos la certeza de la univocidad de las palabras y de los símbolos. También lo no dicho lo apenas sugerido, los vocablos polisémicos, las imágenes evocadoras, todo ello es un reto a nuestra sensibilidad e imaginación (2001: 10).

La poética desde una vertiente sensible,-que es la que queremos destacar-, se puede constituir en un verdadero soporte funcional para la construcción de sujeto en todo ámbito socio-cultural, primordialmente en la educación desde su mera concepción teórica hasta la realización de sus fines superiores.

Una poética sensible es entrar en el mundo real por la puerta abierta de un tipo de poesía que ha sido generada desde el sentimiento profundo, dirigida a un estado en que todo puede ser alumbramiento y gozo para los sujetos receptores, porque este lenguaje se manifiesta con una gran animosidad festiva y esperanzadora, con una plenitud que arde de júbilo en los espacios del poema, con una firme certidumbre de que la existencia humana es una gratificación y una hermosa celebración. En la poética del amor la poesía vive y convive, como una angustia que mortifica y regocija.

### **De la constitución del texto- Poética al análisis de su valoración como cuerpo teórico sensible.**

Hemos venido insistiendo a lo largo de la exposición, de la condición o vertiente sensible de la Poética como constructo para afinar subjetividad-afectividad de los sujetos-hombres, para permitirles tomar una intencionalidad espiritual que los identifique y muestre como seres sensibles y afectivos de claro pensamiento en su comportamiento social con el otro, en correspondencia e interacción en la que resalten condiciones de ser un sujeto

construido en valores, lo que nos permite decir con Bastidas D., “la concepción de un sujeto donde el alma y el cuerpo están fundidos de una manera indisoluble” (2014: 28), por consecuencia de una apropiada y bien definida subjetividad. Una poética que le permita al poema constituirse en una espacialidad llena de lenguaje sensible con calideces afectivas y emotivas, que permitan visualizar en el receptor el mundo del autor determinado por el hablar sincero y claro en el que se narren o describan situaciones del mundo humano cotidiano, que al fin y al cabo la lírica, en una acepción que la acerca a la afectividad-subjetividad, propende a eso, a resaltar las características y conductas humanas determinadas por lo que es el ser - sujeto en su propia cotidianidad, el significado que generan tanto su interior como su contexto exterior inmediatos, como la expresión de los ojos, por ejemplo, o el sentimiento del amor, la amistad compartida, los encuentros sociales, la ternura, la solidaridad, esos particulares componentes del hombre desde su perspectiva psicológica. Que eso es la lírica por sus manifiestos poéticos en que los sujetos hallan reposo y placer por consecuencia del vocabulario poético, o como indica Tenreiro en el “furor y misterio del poema” en que hace mención de Roudat. Habla de esta manera el crítico

Su poesía integra un único poema un mismo flujo verbal de fulgurante exactitud “El poema Jean Roudaut- es el lugar de una intensa circulación de sentido; la reflexión sobre la poesía, la humilde experiencia sensible, la visión de un deseo (1989: 25), expresiones que dejan ver la condición lírica de la poesía, de ese lirismo en que queremos sustentar nuestra opinión de que la Poética es una ciencia de múltiples vertientes que enseña cómo escribir el poema, pero que permite diseñarlo en otras propuestas como obra de creación espiritual, en lo que ahonda Tenreiro al manifestar que “el poema es promesa, intensidad silenciosa. Que el poeta está siempre, exponiéndose vivo a la muerte y muriendo de la poesía, por la sola vida de un poema” (p. 28). Por lo que añade que “el poema es el amor realizado del deseo hecho



deseo” (Idem.).

Tenemos entonces que, siguiendo ahora a Sagredo, la poética es ciencia “La parte, dentro de la estética general, que se ocupa de la esencia y de las formas de la creación poética”. (p. 230), con lo que decimos que la sola definición esencial nos lleva ya a connotar un valor afectivo-subjetivo en ella, por la estética, que es belleza en un primer plano, y por el hecho de ser creación, que ambas palabras belleza y creación son espirituales en principio, aunque luego pueden cargarse de objetividad en el mundo concreto de las cosas creadas. Señalamos que viene desde la antigüedad, por lo que ha acompañado al hombre en la manifestación de su literatura, y ha llegado a la modernidad última, a nuestra actualidad con sus viejos manifiestos y con los que les ha agregado el nuevo conocimiento en constante proceso de cambios, en especial, de las categorías literarias y en concomitancia la lingüística, la semiótica y otras prácticas entre científicas, humanistas y metodológicas.

También es doctrinaria la Poética con una gran dosis de objetividad necesaria para poder establecer las leyes normativas de la construcción de la obra poética, que de eso también se encarga, y con fuerza en la modernidad, en que pareciera resaltar más la objetividad. Al respecto dice el autor de referencia, que es “un conjunto de normas y de reglas que han de observarse si se quiere crear poesía” (Idem. p. 230). Eso está bien, pero llevada a otra acepción que es la que nos interesa, pudiera devenir una metodología para asumir la carga afectiva-subjetiva subyacente en la poesía como “heroísmo en conjunción”, - de que habló Bécquer al definirla-, dotándola de esa trilogía de contenidos de conciencia: el heroísmo del sentimiento, el heroísmo del pensamiento y el heroísmo de la emoción”, es decir constructos que los podemos llevar más allá de la lexicología inicial para verlos eminentemente subjetivados. Y aún más, considerarla como lenguaje relacionante, porque a decir de Hernández C., “El lenguaje es un mediador entre un yo y su espacio, el lenguaje es un traductor de una forma de

percibir “realidades”, el lenguaje es un acto subjetivo” (p. 34). Pero insistiendo en que podemos considerar la Poética como un instrumento para ver un carácter sensible en la poesía, volvemos a insistir con Hernández C., que cita a Ricoeur sobre la condición subjetiva del lenguaje

Es un mediador de uno consigo mismo. A través del universo de los signos de los textos o de las obras culturales podemos comprendernos a nosotros mismos. De estos tres modos, el lenguaje no es un objeto, sino una mediación. Hablar es el acto mediante el que el lenguaje se desborda como signo para acceder al mundo, a otro a uno mismo (En *Semióticas de la Cultura*, 1999: 47 – p. 34).

Insistimos en la consideración de que no hay un sentido de correspondencia absoluta entre la Poética y la sensibilidad, lo mismo que entre la lírica y la subjetividad, porque en sus dimensiones totales la literatura, (y la poesía es literaria por esencia), hay permanentes estadios de objetividad, y la lírica como género no escapa a ello, por más que prioritariamente aparece “cuando se siente una situación y es expresada por un yo”, como asienta Wolfgang Kayser (1968: 438). Este mismo autor explica para tratar de resolver la antinomia

Pero la objetividad en lo lírico, no es sólo base para la manifestación subjetiva. No permanece rígidamente contrapuesta a la subjetividad: en lo lírico se funden el mundo y el yo, se compenentran, y esto se lleva a cabo en la agitación de un estado de ánimo que es el que realmente se expresa a sí mismo. Lo anímico impregna la objetividad, y ésta se interioriza. La interiorización de todo lo objetivo en esta momentánea excitación es la esencia de lo lírico (Idem. p. 443).

En conclusión, la finalidad de nuestra propuesta no es otra que tratar de ver esa cara afectiva que tiene la poesía lírica, tan

extendida en el mundo, generalizada en su creación en nuestro tiempo, su vertiente afectiva - subjetiva para ponerla a disposición de una educación también sensible, portadoras de contenidos sustentados en un lenguaje concienciado hacia ambientes y situaciones espirituales que beneficien en primer término a los participantes del sistema educativo escolar, al par docente-discente, y así mismo a los demás sujetos humanos en el contexto comunitario para bien vivir en el seno de la familia y de la sociedad.

### **Los productos poéticos como una práctica sensibilizante en la educación.**

Todo se deja al sujeto- hombre en la comunicación de los sentimientos, como si él sólo pudiera comunicar los estados interiores, que son “estados nacientes o en potencia”. En todo caso, todo es relativo en el transcurrir existencial, como la vida en cualquier situación circunstancial, mutante. El sujeto -hombre- va dictando sus propios estadios que lo hacen sentir y cambiar; solicita como un alivio para lo que va ocurriendo en su afán de construir su propia biografía espiritual. Y eso es lo que nos marca y nos demarca, mucho más la realidad afectiva que la biológica: cambios vertidos desde el inconsciente, mediante experiencias del alma. Porque sustenta Hernández C., que

Lingüística o condensación simbólica de un espacio concreto, porque sería el reconocimiento tácito desde la esfera del sujeto cognoscente, y no desde el sujeto sintiente que transforma consciente o inconscientemente su realidad a partir de la urdimbre subjetiva, que a la postre se convierte en instrumento de mediación ontosemiótica (2013: 18).

Porque ese estado interno e intangible que uno conoce y ejercita, puede en todo caso ser sobrio a veces o expresivo otras veces; compungido unas veces o estallante, a veces sórdido cuando el dolor o la impotencia. Pero lo cierto es que tiene el sujeto-hombre

una presencia reveladora de estados afectivos, entre la relación objetiva- subjetiva en que se mueve en su afán revelador.

El mundo interior, en este caso ahora, el del sujeto – poeta, es el que manifiesta las cosas del espíritu. Trabaja con el yo y el ser indistintamente a medida de la profundización dentro de sí mismo, y desde esa misma hondura hace emerger los manifiestos o actos anímicos, de esa instancia saca el sujeto su voluntad hecha discurso, querencias y dolencias anudadas, sus animicidades; hace visibles sus verdades, las transparenta aun siendo atormentadoras, como valores de sí mismo, y desde la palabra hecha sensibilidad deviene el lenguaje poético que comunica como acto de conciencia.

Muchos manifiestos poéticos buscan fortalecer el alma, la revitalizan ciertamente, dan fuerza al estado espiritual en que vive el sujeto. Por el poder aliviador de la palabra el espíritu rejuvenece y es entonces cuando hace sus revelaciones de optimismo. Esta es otra de las virtudes poéticas, de sus cualidades potenciales, la reanimación de los estados interiores del sujeto-hombre. Permite el desahogo, se hace afectiva para quien necesita fortificar los afectos, metamorfosea el alma hacia lo positivo, es decir, hacia la claridad positiva que debe tener toda existencia humana.

La poesía es una senda propicia para la expresiones del espíritu, una ruta por la que se van expresando los pormenores existenciales del sujeto-hombre, que eso es el poeta, un íntimo hacedor de signos y de imágenes según sus estados del alma sensible. Una de las finalidades de la poesía es hacer estallar la conciencia para los posteriores alumbramientos en la realidad exterior, todo lo expresa y lo convierte en contenidos de verdad, en ese entramado que la teoría literaria llama poema, en que yace el mundo, el universo objetivo, subjetivo y afectivo, porque cada poeta a través de su poesía es una razón humana, una individualidad en plenitud.

Entonces, por su contenidos de valor espiritual deviene en un medio o procedimiento propicio para que con su utilización como recurso pedagógico el maestro y la escuela se ayuden de la poesía en la formación de los alumnos, que se “descargue en el currículo para quitarle el excesivo peso informativo que usualmente tiene”, y hacer ver que como la escuela es una institución de múltiples posibilidades integradoras está permanente requiriendo de los llamados medios auxiliares para mejorar su formación general. En el caso del empleo de la poesía lírica sensible, determinada en todo caso su escogencia y preferencia por el maestro, aunque no son excluyentes los alumnos como sujetos sensibles para animarse no sólo en su lectura adquisitiva, sino en su práctica escritural que los provea de herramientas, le afinen destrezas y los conduzca a crear pequeños textos en lo que aparezcan las primeras muestras de un quehacer literario. Los elementos anímicos despiertan en espacios propicios. En ellos nace el espíritu que se les internaliza, y entonces ellos comienzan a drenar breves poemas sonoros con los instrumentos de su propio lenguaje, se hacen progresivamente sujetos sensibles en un escenario de subjetividad-afectividad, mediante un sistema humanizante, que es la poesía, indiscutiblemente; visibilizan sujeto interior, construyen sujeto expresivo y se hacen a su vez sujetos sensibles, que bien explica Valera Z., al señalar que

Entonces un sujeto sensible será aquel capaz de auto reconocerse, de ser crítico, reflexivo, es decir, de identificarse consigo mismo ante cualquier circunstancia. Se puede hablar de sensibilidad como la receptividad de su sujeto gracias a la cual es posible que el estado representativo del mismo sea afectado de manera determinada por la esencia de algún concepto. (En: Estudios sobre Michel Foucault 2013: 146).

Las características naturales del medio escolar tienen

que incluir con valor esencial la afectividad, por ser un medio humanizado y regido por la presencia y la acción del sujeto-hombre que le da razón de existencia. Entonces la escuela deviene en humanismo, que es como decir hacer con sentido de construir para cambiar y transformar los estados de conciencia. La escuela es una constante explosión de temperamento para asirse a los destinos que todo proceso social exige al hombre por lo que tiene que ser dinámica y abierta a los desafíos del tiempo en sus exigencias y más que todo en sus urgencias. La escuela en todo caso sujeto ejecutor e interpretante de esas exigencias y urgencias que demandan las realidades de su propio contexto.

En tanto que ciertamente la poesía es un asunto humano, también lo es de valores de orden social y cultural, la realidad de sus textos, de sus contenidos y discursos, en su conjunto es sustantivamente pedagógica. Por lo que entonces devienen voces sacadas de lo íntimo que ojalá pudieran convertirse en voces múltiples en la cotidiana labor docente comunicativa; en una práctica de sentido para un maestro consciente, en una “vivacidad como tal, la fuerza y la riqueza de la vida (...) como bienes dignos de conservación y fomento”. (Khon, p. 129). O como muy bien sostiene Valero S., en su obra *Filosofía con los niños desde la narrativa*, y fundamentada en Manen, M. Van

La pedagogía es algo que pueda ser “tenido”, “poseído”, en el sentido en que podemos decir que una persona “tiene” o “posee un conjunto de habilidades específicas o competencias de actuación, sino que la pedagogía es algo que un padre o un profesor debe continuamente cumplir, recuperar, recobrar, volver a capturar, en el sentido de recordar. Cada situación en la que actuó educacionalmente requiere que yo sea sensible de un modo continuo y reflexivo a aquello que me autoriza en tanto que profesor o padre. Justamente porque la pedagogía es, en un sentido último y definitivo, insondable, plantea una invitación incansable a la actividad creativa de la reflexión pedagógica que hace

salir a la luz el significado profundo de la pedagogía” (2013: 70-71).

Desde la práctica de esta pedagogía sensible, desde una necesaria reflexión pedagógica constante y emotiva, se puede hacer un trabajo de creación poética, o literaria en cualquier sentido, asumiendo con coraje el lenguaje privativo de este tipo de producto como es el lenguaje literario. Por cierto Nadeau dice que: “La literatura es un lenguaje, en el lenguaje de varios y diferentes lenguajes”. En este sentido hay un punto de partida, una posición que puede asumir el alumno, que la va desarrollando hasta el logro de un texto parcial o total, según sus alcances. Para llegar a un buen nivel de escritura literario-poética se requiere enfrentamiento y práctica; la voluntad y el deseo conjugados con una realidad escolar propicia. La escritura sí, es una posición expectante y promisoría para el discente, un reto a tomar, aunque no sepa a ciencia cierta a dónde ir. Pero la meta es posible, pues el lenguaje cuando se asume, va generando una mimesis que recrea y transforma lo expresado. Roland Barthes postula que: “El ejercicio literario no es una práctica de expresión, de expresividad, de reflejo, sino una práctica de imitación, de copia infinita”. En tanto que, como una práctica humana edificante, Charles Hockett sostiene que: “Toda expresión literaria es una expresión lingüística, pero que tiene su propia naturaleza, la estética, que emerge de la búsqueda de la mayor expresividad acudiendo al sistema de la lengua, pero poniendo en libertad su capacidad creadora”.

En esta práctica, asistido por el maestro, el alumno mismo se fija un objetivo de llegar a la literatura por medio de la poesía; tomar el lenguaje para comenzar a fabricar con su imaginario, con la luz del conocimiento, con su potencialidad mental que la va organizando y convirtiéndola en realidades concretas, con productos que pueden oscilar entre lo tangible y lo intangible, lo tangible por la hechura de un lenguaje, y lo intangible por la progresiva asimilación de actitudes que lo capacitan para la

“manifestación de lo sensible” como “experiencia subjetiva-trascendente”, o como anota también Hernández C. “... intenta crear el espacio de conocimiento subjetivado, o más bien la sensibilidad como conocimiento, es al mismo tiempo, representación desde el placer que implica la búsqueda de lo pretendido a través de la creación (2013: 127-128)

¿Por qué no emprender la búsqueda de la poesía? ¿Por qué no dejar que exteriorice la sed de la aventura poética? Castagnino sostiene que: “La creación literaria es una unión sutil de intención creadora y expresión artística”. La poesía, su hacer, es una cosa seria, pero es a su vez una aventura hermosa. Sabemos que todo lo serio implica un proceso, no podemos conseguir una meta con sólo una leve producción. Pero comenzar a hacer es lo importante, dar el primer paso, adherirnos a la idea de que la creación literaria es factible, y el segundo paso será, indudablemente una reafirmación de lo primigenio. Con Pepe Barroeta decimos: “de pura poesía comenzamos a vivir”.

Como conclusión, (-dejamos pendientes otros asuntos importantes para la integración de una propuesta encaminada a la práctica escolar de una pedagogía sensibilizadora por medio de la poética, en su vertiente lírica- subjetiva-afectiva-), pensamos que la misión trascendente de la poesía, tal vez no se haga presente de inmediato en los primeros corpus de los iniciados. Pero que a la larga sobrevendrá en ellos las tareas creadoras, la confrontación insalvable con los avezados y las permanentes lecturas críticas, entre otras asignaciones, devenidas en la configuración de una personalidad sensible en los educandos. Entre tanto, vale la pena ejercitarse en esta cultivación para que los atormente, los sujete y los mantenga en una extraña y productiva enajenación creadora.



## **RESUMEN CURRICULAR**

**Alí Medina Machado.** Pedagogo en la especialidad Castellano, Literatura y Latín. Profesor Ordinario a Dedicación Exclusiva de la Universidad de Los Andes-Núcleo “Rafael Rangel” adscrito al Departamento de Lenguas Modernas, Investigador activo de la Universidad de Los Andes. Miembro del Fondo Editorial “Mario Briceño Iragorry” y del Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL-ULA). Autor de una extensa bibliografía publicada e inédita. Cronista - Articulista. Individuo de Número del Centro de Historia del Estado Trujillo. Premio Nacional de Literatura del Ipasme (Caracas 2015). [medinamachadoa@gmail.com](mailto:medinamachadoa@gmail.com)

## **Bibliografía.**

Asuaje, Rosa Amelia (2014). (Compiladora). *Estudios sobre Michel Foucault*. Mérida: Producciones Editoriales.

Cohn, Jonas (1962). *Pedagogía fundamental*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Chumaceiro, Irma (2001). *Estudio lingüístico del texto literario*. Caracas: UCV Fondo Editorial de Humanidades y Educación.

Elías de Ballesteros, Emilia (1974). *Ciencia de la Educación*. México: Editorial Patria.

Foucault, Michel, y otros (2014). *Foucault, literatura y conocimiento*. Mérida: Bid&co. Editor.

García, Írida y otros (2007). *Semióticas de la Cultura*. Maracaibo: Gráficas Nerio Tip.

Hernández C., Luis J. (2013). *Hermenéutica y Semiosis en la Red Intersubjetiva de la Nostalgia*. Mérida: Vicerrectorado Administrativo. Universidad de Los Andes.

Juárez Pérez, José Francisco (2012). *Educación es la respuesta*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Kayser, Wolfgang (1968). *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Madrid: Editorial Gredos.

Menard, René (1970). *La experiencia poética*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Maillo, Adolfo (1961). *La educación y la sociedad de nuestro tiempo*. Madrid: Editorial Diana.

Nohl, Hermann (1963). *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Savater, Fernando (2007). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel.

Scheler, Max (1952). *Hombre y Cultura*. Guatemala: Editorial del Ministerio de Educación.

Tenreiro, Salvador (1989). *El Poema Plural, notas sobre poesía contemporánea*. Caracas: Ediciones La Casa de Bello.

Ugalde, Luís y otros (2012). *Educación para transformar el país*. Caracas: Foro Cerpe. Universidad Católica Andrés Bello.

Valero S., María Claret (2013). *Filosofía con los niños desde la narrativa*. Caracas: Fondo Editorial Ipasme.

## Docente ágrafo, acto educativo. Voluntad pedagógica.

Luis Javier Hernández Carmona  
ULA-LISYL

No se trata sólo de instruir, sino de educar. Y, desde dentro, repercutir en la sociedad. Aprendizaje de la ciudadanía, eso es lo que creo sinceramente que falta. Porque, queramos o no, la democracia está enferma, gravemente enferma, y no es que yo lo diga, basta mirar el mundo.

José Saramago

**E**ste trabajo soportado por la Ontosemiótica como perspectiva metodológica, está dirigido a los fundamentales actantes del proceso pedagógico<sup>1</sup>, y circunscrito al acto educativo como espacio de interacción e intercambio a partir de las diversas y disímiles circunstancias de aprendizaje, que mediadas por las teorías, pueden desembocar entre lo crasamente teórico-testimonial, o lo teórico argumental. De esta forma estamos frente a un docente predicativo más no argumentativo que expone criterios sin poder llevarlos a la concreción desde el punto de vista individual; docente que expone pero no ‘escribe’, entendida esta escritura como el basamento de la interpretación a partir de la dialéctica que generada entre contenidos e interactuantes produzca reflexión, intercambio y aplicación real-concreta<sup>2</sup>.

1 Visto ese proceso pedagógico como la macrosemiosis que cumple con la función sintetizadora-normatizadora de los procesos educativos. Entendidos estos procesos educativos a partir de las relaciones de intercambio de aprendizajes dentro y fuera de las instituciones educativas.

2 Aquí quiero llamar la atención sobre la posición de José Saramago sobre la

Obviamente los niveles e índices de participación dentro del acto educativo se siguen sincronizando alrededor de los programas y currículos; docentes y administradores de la educación, limitando profunda y profusamente la participación de los alumnos, y por ende de la comunidad. En este sentido, el docente ágrafo se remite al ala administrativa de la educación que rompe diametralmente con la educación académica que aun hoy se vislumbra como quimera, mientras la sociedad del espectáculo, el cansancio y la abulia nos deglute seductoramente. Y justamente allí en esa educación académica es donde intentan penetrar todas aquellas propuestas didáctico-pedagógicas (crítica, hermenéutica, reflexiva, dialógica) que intentan subvertir el orden procurado por la ‘agrafia docente’.

Es menester aclarar que no es el docente el único responsable de esta agrafia, pero si su principal ejecutor por medio de la práctica pedagógica que sigue reproduciendo el desinterés y la desubjetivación de los educandos; quienes aprenden desde el displacer y la imposición, siempre ocupando los lugares de tabulas razas o simples formas por rellenar con conocimientos. Situación que en la enseñanza de las ciencias sociales, humanas: o sencillamente, en las ciencias del hombre se hace dramáticamente recurrente y catastrófica, donde materias referidas a la constitución del hombre y su arraigo con los espacios se convierten en territorios ajenos y desconocidos, tal es el caso de la historia y la geografía, donde los precursores y su encarnamiento en héroes se alejan de la esfera real y cercana para convertirse en personajes cuasi-cinematográficos.

Y quizá el dramatismo se acrecienta cuando nos topamos con las áreas atinentes al arte y la literatura, donde el cultivo y la articulación de la sensibilidad es desplazada por la imposición de

---

lectura en función al otro, y en medio de la relación con el escritor, que fácilmente aplica para la relación docente-alumno en términos de la reinterpretación: “Escribo para comprender, y desearía que el lector hiciera lo mismo, es decir, que leyera para comprender. ¿Comprender qué? No para comprender en la línea que yo estoy tratando de hacerlo; él tiene sus propios motivos y razones para comprender algo, pero ese algo lo determina él.” (Diario el Universal. Caracas. 18 de junio de 2010).

lecturas o administración de contenidos a través del dictado o abstracción de conocimientos mediante la aplicación de las técnicas de pregunta-respuesta luego de leer un fragmento de una obra literaria. Práctica que en la educación venezolana se mantiene a pesar de los cambios y modificaciones que le han hecho a la estructura curricular, pero la agrafia docente sigue cometiendo las mismas prácticas que apuntan simplemente a los resultados cuantitativos.

Por lo que el desplazamiento de la sensibilidad en la práctica pedagógica conduce a la potenciación del aislamiento docente en medio de la dinámica educativa, creando distanciamientos entre los alumnos, los contenidos y los espacios inmediatos o comunitarios que servirán de ancla para alcanzar la referencialidad universal, principio elemental e indispensable para que el conocimiento logre su cometido tanto del área cognitiva como sensible-subjetiva. Donde la relación región-universalidad es imprescindible para lograr la relación entre una ciudadanía inmediata y la tan ansiada ciudadanía universal; entendida esta ciudadanía no como un elemento jurídico, sino el sentido de pertenencia que establece el sujeto con los espacios a través de la patemización de los referentes.

De las anteriores reflexiones surge la idea de docente ágrafo, docente que no es capaz de reescribir la realidad a través del acto educativo, donde su acción docente se ve circunscrita a administrar información documental tal y como está concebida en los textos y teorías. La negación del docente que interpreta las diversas semiosis que interaccionan en ese complejo espacio simbólico y permite la *agregación* de todos los elementos a la esfera educativa que va de lo inmediato a lo universal, o viceversa, pero siempre significando la confluencia de esos dos puntos coincidentes/divergentes; a este docente lo llamaré: *semiótico o interpretante* por sus facultades para incorporarse como sujeto a los espacios de interpretación, y desde allí, convocar conocimientos, alumnos y comunidad a la resignificación de la práctica pedagógica.

## **I.- Docente ágrafo. El aislamiento consigo mismo y con el otro.**

Considero que una de las cualidades que debe poseer todo docente es reconocerse como sujeto dentro del acto educativo más allá del simple rol y estatus que otorga el ejercicio de la profesión. La desobjetivación y desincorporación patémica conduce a un descentramiento dentro de la práctica pedagógica y la acción didáctica, lo que significa la anulación como entidad sensible y su articulación desde la espectacularidad, los discursos del poder y la ejecución curricular que representan la despersonalización de los sujetos frente al poder del Estado docente y las estructuras curriculares.

De allí que docente que no se compenetre como sujeto es un docente ágrafo, ya no se autorreconoce como tal, y los espacios educativos representan la ajenidad circunscrita a lo estrictamente laboral, en que educar es un compromiso mercantilizado, simplemente la relación comercial que por sus retribuciones económicas (por lo menos en Venezuela) genera más insatisfacciones que motivaciones. Así que podemos claramente hablar de una desobjetivación o despersonalización del sujeto docente de sus espacios habituales. Porque en el ejercicio docente el conocimiento y la subjetividad<sup>3</sup> -afectividad tienen que ir de la mano; el docente que enseña desde la honestidad, la ética y la moral es quien está inmerso dentro de la pedagogía de la sensibilidad que permite sumar voluntades en torno a la interacción de voluntades alrededor de objetivos comunes que van más allá de lo simplemente cognitivo.

Ahora bien, este docente ágrafo que pareciera aparentemente una contradicción responde a una antigramática pedagógica que en vez de llevarlo hacia los caminos de la comunicación lo confina a los espacios de aislamiento textual, y por ende, a la imposibilidad de enlazar enunciados e hilvanar reflexiones coherentes y sostenidas por los principios de la interpretación. Bajo esta óptica,

3 Insisto en la subjetividad como posibilidad de reconocerse sujeto.

el docente ágrafo está meramente dentro de lo conceptual-argumental y no produce criterios soportados en su propia reflexión. El docente ágrafo es el docente que en ningún momento se ubica e incorpora como sujeto dentro del acto pedagógico.

El docente ágrafo lo que hace al final de cuentas es repetir contenidos; repetir teorías o postulados teóricos, es decir, se convierte en sujeto eminentemente transmisor de argumentos, se yergue como sujeto argumentativo-teórico -no demostrativo- que lo que solamente va a dar es un conocimiento, va a ser el mediador entre el estudiante y la teoría. Y así adquiere el rol de intérprete de contenidos y no un interpretante de teorías, sencillamente se la facilita al estudiante como respuesta a un contenido programático.

Convirtiéndose ese contenido programático en algo eminentemente cuantitativo; es decir, la apreciación en una nota o evaluación. Y lo que al final se ha logrado crear es un sujeto cognoscente, más no un sujeto patémico capaz de integrarse desde la empatía y el compromiso personal con la realidad que lo rodea; una especie de ciudadanía sensible que garantice el reconocimiento como sujeto.

Entonces el planteamiento frente a esa antigramática pedagógica es la pedagogía de la sensibilidad asumida a manera de semiosis pedagógica, y en esa semiosis pedagógica estará la voluntad asumida como la conciencia que tiene el sujeto de sí mismo a modo de elemento que permita enraizar en el otro los caminos de la sensibilidad. Una gramática pedagógica dentro de una pedagogía de lo simbólico, donde aparece el discurso metafórico a manera de base para la potenciación del espíritu y el texto, donde la realidad es alegoría de sujeto, y éste, metáfora de su realidad en imbricación indisoluble con sus espacios inmediatos o comunitarios, que crean sus bases fundamentales para aprehender las visiones de mundo que otorga el conocimiento ligado a la experiencia. Que junto al rigor didáctico se puede sembrar la sensibilidad a partir de

la aplicación de una perspectiva metodológica como encauzamiento a través de la pedagogía de la sensibilidad<sup>4</sup>.

El docente ágrafo genera discursos que tienden hacia las posicionalidades ideológicas y su fundamental perspectiva está orientada hacia los procesos de socialización e inmersión dentro de los espacios del poder que ejercen una profunda y definitiva influencia en los individuos. Por lo que una imagen colectivizada –como los símbolos patrios- crea conceptualizaciones y construcciones sígnicas socializadas; entendidas estas construcciones sígnicas como los discursos que sirven de mediación y referencialidad entre los sujetos y sus espacios de representación, para así, cumplir con la finalidad genérica de la educación y su inserción dentro de los campos de la incorporación, sostenimiento y reproducción de los sujetos en cuanto a sus realidades o contextos.

## **II. Leer el mundo y las posibilidades de la convivencia.**

Muchos caminos y perspectivas han apuntado hacia una pedagogía del sujeto que lo incorpore a razón de agente dinámico dentro del acto pedagógico, ya que desde la pedagogía se pretende la implementación de la dialogía entre sujetos, discursos y circunstancias que devienen en lo temporal, espacial, contextual, y generalmente se han olvidado de lo subjetivo que tiene que servir de embrague entre ellos. Por lo que el acto educativo debe convertirse

<sup>4</sup> Una pedagogía con rostro, como es definida la pedagogía perenne, para quien el valor educativo no está representado por el valor científico del conocimiento sino por su capacidad formativa. Esta pedagogía apunta hacia el autorreconocimiento de lo humano ordenado entre la conciencia divina y la conciencia del hombre: “Donde la pedagogía es el mutuo acostumbrarse o acostumbramiento entre Dios y el hombre, formando una coalición que permite establecer una unidad entre deidad y sujeto, uno a imagen y semejante del otro en la construcción del sistema de representación que conjunta lo trascendente con el logos que se funda como la imagen imperecedera de esa unión” (Hernández, 201: 230). Y en este sentido coincidimos con lo planteado por Fabbri con respecto a las ciencias humanas: Creo que las actuales investigaciones de las ciencias humanas sobre la epistemología de la ciencia encuentran más objetividad en la subjetividad y más organización formal en el conocimiento. (2001: 295).



en ‘lectura del mundo’ y construcción de nociones de realidad que permitan la convergencia, entendimiento y tolerancia.

De esta manera el acto educativo es considerado como el escenario donde confluyen diversos ejes de significación que desde la Ontosemiótica llamaremos isotopías o ejes temáticos que permiten considerar la interrelación de sus diversos elementos en torno al hecho educativo. En todo caso estamos refiriendo su articulación como espacio de significación. A tal efecto consideraré el acto educativo a manera de posibilidad de ‘leer’ las diferentes visiones de mundo o realidad convergidas a partir de las relaciones intra e intersubjetivas que crean la transubjetividad que posibilitan la construcción de nociones de realidad desde el sincretismo. Y dentro de este sincretismo está demarcada la obtención del conocimiento a partir de la antagonización y la relación de la paridad oposicional.

A diferencia de la agrafía donde la práctica pedagógica es eminentemente lineal y pasiva, para negar el acto educativo a manera de dialogicidad que haga confluír tanto al sujeto de la historia como al sujeto pedagógico en productiva relación que permita la convalidación de los tiempos y circunstancialidades históricas, pátémicas y cognoscentes en función del tiempo y espacio de la reinterpretación/resignificación que crea toda una eidética<sup>5</sup> en relación con la esencia del sujeto, las cosas y la vida cotidiana. De esta manera el acto educativo se nombra mucho más allá del binarismo pedagógico de valores y antivalores, permitiendo la enunciabilidad semiótica que incorpore lo hermenéutico, simbólico y lingüístico para permitir la *estesis pedagógica* que tenga como centro fundamental al hombre y su relación con lo natural, la sensibilidad y los ideas que conformen una lectura de la realidad desde el intercam-

---

5 Concepto aquí incorporado desde la perspectiva husserliana, y en función al siguiente criterio interpretativo: “Si nos fijamos en las normas que nos prescriben las reducciones fenomenológicas, si desconectamos rigurosamente, como ellas lo requieren, todas las trascendencias, si tomamos, pues, las vivencias en su esencia propia, se nos abre, según todo lo expuesto, un campo de conocimientos eidéticos” (Husserl, 1997: 145).

bio de posibilidades enunciativas<sup>6</sup>.

En función de lo anterior, el acto educativo se transfiere como espacio de agregaciones patémicas, sociales, culturales, religiosas, y todas aquellas instancias que intercambian posicionalidades en las relaciones de significación. Instituyendo la base del verdadero acto educativo fundado en el sujeto a modo de instancia patémica del deber/hacer, poder/querer/saber. Esto es, un hacer con profunda perspectiva simbólica de los sujetos que conviven dentro de la práctica pedagógica; sujetos que son entidades simbólicas y no certezas determinadas o determinantes que convergen en tres circunstancias enunciativas fundamentales: histórica, mítica e íntima. Siendo estas circunstancias enunciativas el terreno de los centramientos y agregaciones que permiten la enunciabilidad de lo real, espacial y temporal dentro del campo experiencial que permite las apropiaciones y exclusiones en torno a la percepción del mundo y universo del conocimiento.

Así que la dialogicidad pedagógica permite conciliar lo autocrático y lo democrático a partir de la dialéctica que se establece entre el todo y las partes, donde el uno da significado al otro en constante redimensión de la referencialidad que alimenta las diferentes semiosis constituidas en torno al acto educativo y sus orientaciones para aprehender la realidad a manera de compleja lectura

---

6 La concepción de circunstancialidades enunciativas la derivó de la postura sobre el enunciado de Foucault; “Si una proposición una frase, un conjunto de signos pueden ser llamados ‘enunciados’, no es en la medida en que ha habido, un día, alguien que los profiriera o que dejara en alguna parte su rastro provisorio, es en la medida que puede ser asignada la posición del sujeto (Foucault, 1970: 159) y adjuntando a esta concepción la perspectiva de Ortega y Gasset sobre circunstancialidad: “el hombre rinde el máximo de su capacidad cuando adquiere la plena conciencia de sus circunstancias. Por ellas, se comunica con el universo” (1983: 319) para significar que las circunstancialidades enunciativas involucran temporalidades enunciativas, son la confluencia entre lo histórico-real y lo patémico como formas de englobar al sujeto enunciante desde las perspectivas intra e intersubjetiva. Puesto que toda enunciación implica una reactualización de los referentes en un presente narrativo o enunciativo, lo que permite la pluridimensionalidad de los tiempos narrativos, e indistintamente, pasado y futuro se transforman en formas enunciativas de ese presente narrativo.

que no solo construye nociones veridictivas, sino que permite la construcción del sujeto a través de ellas.

Y dentro de esa lectura del mundo están circunscritas las nociones de ciudadanía que fortalecen el conocimiento de los alumnos y permite su inserción consciente en los espacios de interacción. Cuando se lee se fundan ciudadanías a través de la intersubjetividad que involucra los sujetos más allá de lo simplemente lexical o fonético, para incitarlos a descubrir los mundos que están alrededor a la espera de interpretantes. De hecho la lectura es el reconocimiento de la realidad, de la producción de semiosis que construyen espacios de la representación, lo que conlleva a considerar la ciudadanía a manera de realidad, y por su parte, la realidad la configuración de una ciudadanía más allá de lo textual que se complementa en lo simbólico y permite atar la conciencia histórica a la conciencia cósmica como formas estructurantes de la arquitectura humana.

Así que abordar la lectura y su correspondencia con otros elementos del contexto cultural, en este caso con la ciudadanía, escapa a toda inclinación pedagógica institucionalmente establecida, o al ámbito exclusivamente escolar. Es quizá, apartarse de una *pedagogía de lo real*<sup>7</sup>, intuita ésta en función de la objetualización de la realidad a partir de las esferas eminentemente cognoscentes soportadas en lo eminentemente literal, lingüístico-gramatical, y donde educar redundaría en lo ágrafo circunscrito al discurso, o los discursos del conocimiento que conducen específicamente a los terrenos de lo ideológico para soportar sociedades en los predomios de la razón, el conocimiento científico y las certezas. De allí la gran diatriba entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del hombre, diatriba insalvable en apariencia, pero que en la práctica, ambos caminos conjuntan lo racional y lo patémico como posibili-

---

7 Pedagogía de lo real que se orienta a un sujeto ideológico-cognoscente que interactúa dentro de la cultura como realidad intervenida desde el ideologema y los valores ético-morales.

dades de interpretación.

Por ello la pedagogía de lo real inclina el acto educativo hacia la imagen colectivizada que produce una construcción signíca socializada, entendida esta construcción signíca a modo de discurso y mediación del individuo a través de la referencialidad y resignificación de su realidad con los contextos tanto universales como regionales que lo enmarcan dentro de la realidad. Y generalmente esta resignificación es inducida con el propósito de direccionar conductualmente desde los espacios pedagógicos para enmarcar los ideogemas dentro de los esquemas de la historia, la memoria y la sociedad. Por lo que los acontecimientos serán deslastrados de la visión patémica y conducidos por los senderos de la interpretación/sentido de la experiencia impuesta. Y un ejemplo fehaciente de esta práctica pedagógica la encontramos en la enseñanza de la historia desde los ángulos conmemorativos y su consiguiente creación de la *ciudadanía de la ajenidad* donde los contenidos referenciales nunca llegan a consustanciarse con el educando.

Lo mismo sucede con la lectura, desde tiempos remotos, el acto de leer dentro de la enseñanza han sido concebidos como actos casi mecánicos, remitidos específicamente a los docentes de acuerdo con distintas técnicas, orientadas todas ellas, a que todas las dificultades de la lengua escrita fuesen dominadas progresivamente. Saber leer se remitía básicamente a identificar correctamente las palabras, a percibir los signos gráficos que inferían a una lectura superficial, a partir de la simple identificación de palabras. Lo que indudablemente contribuye a la construcción de la agrafía, puesto que el mundo no se reconoce a partir de la lectura y mucho menos el sujeto.

La técnica de lectura que ha prevalecido es la alfabética, que consiste en aprender el alfabeto de manera memorística a través de la repetición sostenida. Así mismo, ocurre con las sílabas

en un proceso de mero reconocimiento entre imagen y significado. Recordemos que lo fundamental de las técnicas de lectura es la asociación entre lo gráfico y la palabra, la asociación entre significado y significante que va a garantizar la elaboración de enunciados, pero muy pocas veces se acerca el alumno a lo simbólico, a lo metafórico y en esos predios asociar lectura e imaginación como entes potenciadores del discurso y el sujeto.

Ello ha procurado que las técnicas de la lectura varíen de época en época y estén sujetas a diferentes directrices que van desde las lingüísticas hasta las psicológicas. Pero Rousseau siempre subrayó que lo esencial en la enseñanza de la lectura no reside en la calidad del método, sino en la motivación profunda del alumno; “un medio más eficaz que todo eso, y que siempre se olvida, es el deseo de aprender. Infundid al niño ese deseo, y dejad vuestros escritorios y vuestros dados de lado, cualquier método será bueno para él. El interés presente he ahí el gran móvil, el único que conduce lejos y de modo seguro” (Rousseau, 2000: 132).

En este sentido, es la presuposición del interés por el educando y sus intereses; no por los de un craso proceso de socialización que impera en lo que Paulo Freire sugiere como la “educación bancaria” que diligentemente es gerenciada por el docente ágrafo. En el devenir de las técnicas de la lectura, uno de los métodos que más ha influido en este aspecto es unir el aprendizaje de la lectura y la escritura, hacer del alumno un lector-escritor. Pero este aspecto también derivó hacia la preocupación del aprendizaje gramatical, cuya preocupación fundamental hace énfasis en la entonación y pronunciación. Indudablemente se ha ido en contra de las reglas psicológicas del aprendizaje de la lectura, bajo el tormento de los alumnos con el estudio de letras, sílabas y sonidos que no significaban nada, que no llevaba ninguna idea atrayente o divertida, lo cual contrasta con el espíritu volitivo del niño al ser sometido a la formalidad y dureza de un método extremadamente riguroso.

De allí que uno de los propósitos de este trabajo es procurar la reflexión en torno a la *pedagogía de lo simbólico* fundada en el discurso metafórico que permita la comprensión/interpretación desde lo utópico y confluencia de saberes y sentires<sup>8</sup> bajo la amalgama patémica. Y de esta manera la resignificación en el acto educativo se hace desde el propósito de subvertir a partir de lo pasional que se revierte en el subjetivema,<sup>9</sup> la afectividad y la memoria íntima; esferas que soportan el mundo primordial del sujeto. Por lo que la metáfora se convierte en otra manera de enunciar; enunciación soportada en lo extra e inter discursivo que crea nuevos espacios de la representación a través de la alegoría y el desdoblamiento patémico. Por lo que la dialéctica pedagógica se sigue basando en la memoria, el sujeto, la historia, el discurso e imaginario, pero bajo el enroque de las isotopías de la sensibilidad.

En efecto, el planteamiento se soporta en la semiosis subjetiva que reconoce al sujeto en su corporeidad como constructo del discurso y la imagen no solo socializada, sino también patemizada dentro de la corpohistoria<sup>10</sup> que permite la incorporación del acontecimiento y el sujeto dentro del mismo espacio de referencialidad,

8 Para Xavier Zubiri, el sentir está en profunda relación con la realidad y conforma espacios de la representación dentro de esta: “El sentir, en cuanto sentir, es realidad real. [...] El sentir, como realidad, es la patencia “real” de algo. En su virtud, podemos decir que el sentir es ser de veras, esto es, el sentir es la primaria realidad de la verdad”(1942: 74-75).

9 “Más allá de la concepción lingüística-gramatical, y a partir del enfoque ontosemiótico, el subjetivema como construcción simbólica es la creación de una territorialización de la sensibilidad a partir de la función existencial que posibilita lo transubjetivo entre los sujetos enunciantes-atribuyentes. De esta manera, la patemización corporal se desdobra en variados y disímiles discursos que incorporan como isotopías concatenantes: la memoria, la historia, el mundo primordial del sujeto y las diferentes representaciones analógicas de una cartografía sensible dentro de la dinamicidad discursiva. En todo caso, el subjetivema será la eventualidad del volver a sentir” (Hernández, 2015: 180).

10 “Referir al sujeto como texto que permite, a través de la corporeización de los referentes, la construcción de un universo simbólico en constante refiguración dentro de un grafismo testimonial que sirve de mundo primordial, pero a la vez, de punto de reflexión e inflexión para la generación de nuevos discursos donde la imagen se hace metáfora para leer el mundo desde las perspectivas de ciudadanía a manera de posicionamiento enunciativo dentro de contextos específicos. Es inferir, el mundo como texto, y al texto como mundo, bajo el reino de la imagen” (Hernández, 2014: 153).

así como han coexistido los subjetivismos genésicos de la deidad y lo telúrico. Los que podemos percibir desdoblados en los discursos de la historia y el mito entrelazados mediante la narración y la construcción de imaginarios, donde lo experiencial, el sujeto y lo afectivo-subjetivo son elementos determinantes en la construcción de preceptos pedagógicos. Al permitir a lo experiencial hacer propio lo ajeno y lo extraño a partir de las afectivizaciones que provee las vivencias en función de las diversas agregaciones que el sujeto va haciendo en su devenir tanto íntimo como colectivo.

Por lo tanto, asumimos la lectura como forma de interrelación con el mundo, forma de leer el mundo a través del devenir cotidiano de los hombres. La lectura así concebida va a permitir el intercambio incesante que crea en el hombre la conciencia de lo que es eterno y lo que se desvanece en la instantaneidad de la actualidad. Y desde esta perspectiva la lectura es uno de los signos de la civilización, su desarrollo ha coincidido siempre con el progreso, por lo tanto; enseñar a leer como proceso continuo es dotar a los alumnos de herramientas que permitan reinterpretar, resignificar la realidad en una revolución permanente; propiciar las ocasiones para que se reconozca en su arquitectura sensible y a partir de la intersubjetividad se conecte con otros espíritus.

Lo que hace pensar en una reflexión basada en el construir sentidos desde la resignificación subjetiva que conlleva a la conciencia del sujeto sobre sí mismo y los otros. Donde el subjetivar se transfigura en proceso semiótico que va a desembocar en la construcción de figuras epistemológicas a partir de la subjetividad reflexiva que involucra a los sujetos éticos dentro de la pedagogía. Propicia espacios para que desde la evolución empírica se colectivice la subjetivación y permita el reconocimiento de las semiosis que generan los espacios de significación-representación dentro del acto educativo. En realidad se trata de enfocar su interrelación con la cultura, la totalidad del individuo y su relación dentro de los

conglomerados sociales donde éste es ente dinámico, interactuante y transformador.

De las anteriores reflexiones surge la premisa que considera la lectura a manera y razón de columna vertebral de todo sistema educativo, soportando sobre ella el éxito de todos los aprendizajes didácticos. Ello es constatable en las campañas de alfabetización, donde se trasluce la lectura como un problema social, el analfabetismo evidencia un profundo y doloroso problema social que se encuentran desconectados de una realidad que se funda en la información, en el vertiginoso movimiento de la tecnología, que a la postre, debe ser la gran aliada de la lectura para poder establecer parámetros extramurales que conlleven a la dignidad humana y mejoramiento de las condiciones de vida de la población analfabeta.

Más aún, a partir de la aparición de la imprenta, la lectura se hace un bien indispensable para cualquier individuo, su aislamiento del mundo de la lectura lo aísla y lo excluye. Por lo tanto, el placer de leer, no es una expresión meramente retórica, la lectura permite entrar en comunicación con el conocimiento en sus diferentes acepciones y modalidades. En este sentido, la lectura será una perspectiva de doble filo, por una parte puede formar al individuo, pero por otra, alienarlo. Entonces, la lectura se plantea como el procedimiento que va más allá del simple reconocimiento de signos gráficos o de la estructura superficial que quieran expresar. La lectura debe ser un acto de discernimiento de la realidad; no puede utilizarse el acto pedagógico como una circunstancia de dominación y alienación para el individuo. Ello lleva a la lectura a desembocar en el disímil fenómeno que tiene diversas repercusiones; psicológicas, pedagógicas, económicas, morales, estéticas. En este deslinde, se complican los conceptos sobre la lectura y las posibles técnicas a aplicar como procedimiento.



Una manera de balancear las desproporciones es partiendo de la supremacía del espíritu y la sensibilidad para llevar al lector a captar y juzgar lo leído. Poder de discernimiento para poder desmontar la estructura profunda de lo que lee. No se trata de inculcar lecturas automatizadas que solo repiten sonidos a través del parafraseo; porque leer es emitir juicios de valor sobre lo leído, es manifestar su acuerdo o desacuerdo con lo leído, es interrelacionar en acto crítico capaz de distinguir lo verdadero de lo falso, lo verosímil de lo inverosímil, lo posible de lo imposible. Ello constituye la lectura en acto pleno, el aprendizaje que cimienta la cultura personal que comienza indefectiblemente con la escuela y se enriquece a medida de la interacción social. En fin, toda la educación está condicionada por la lectura y sus resultados; todos los aprendizajes escolares deben recurrir al ejercicio de la lectura como piedra angular de la escuela primaria y sus sucesivas repercusiones en el proceso educativo. Pero siempre considerando no solo las implicaciones en el cuerpo físico orgánico, sino en su resonancia en el mundo interior del sujeto sensibilizado a partir de la lectura y consustanciado con él mismo y los demás en medio de la interacción salvífica que los concrete a través de las concepciones de ciudadanía<sup>11</sup>.

### **III.- Voluntad pedagógica. Los encuentros del ser**

La voluntad ha sido isotopía recurrente en la historia del hombre y la humanidad. Desde ella se generan una serie de reflexiones que hasta nuestros días buscan la definición del hombre con respecto a sí mismo. En tal sentido, y a partir de San Agustín, quiero significar la concepción de voluntad que traslado al ámbito pedagógico: “Nuestra voluntad es, para nosotros mismos, muy

<sup>11</sup> De esta manera las nociones de ciudadanía se amplían sustancialmente y llevan a concatenar a los sujetos dentro de diferentes ángulos de la realidad, permitiendo la coalición de lo histórico y lo místico, la realidad y los imaginarios como unidades complementarias que concilian los sincretismos y permiten la unicidad de la representación a razón de mecanismo semiótico que permita abordar las diferentes manifestaciones simbólicas en torno al sentido y su construcción dentro de los alternativos ejes de significación.

bien conocida; pues ni siquiera sabría que yo quiero, si no supiera *qué es la voluntad misma*. Así pues, la voluntad se define de este modo: la voluntad es *un movimiento del espíritu, en ausencia de coacción, para no perder algo o para Conseguirlo*” (1963: 782).

En función de lo anterior, el sujeto se devela transfigurado en voluntad; donde la voluntad es principio de autorreconocimiento, al mismo tiempo que esa voluntad representa la autonomía del sujeto. Así que la voluntad pedagógica lleva a enseñar a los interactuantes en el acto pedagógico a hacer descubrimientos sobre sí mismos, sobre su entorno, y sobre todo, a su mundo primordial que será el soporte fundamental y punto de partida para lograr la empatía y estructurar la visión del mundo a partir del sujeto. Porque la voluntad permite la asunción de lo cognoscitivo y patémico a manera de coaliciones en torno al sujeto; la conciliación entre lo ideológico y lo utópico, que en el campo de los discursos estéticos tiene una respuesta contundente. Al mismo tiempo que potencia al individuo tanto en los espacios educativos como en los cotidianos para prolongar y hacer permanente el aprendizaje.

Y en este espacio de la escritura es pertinente hacer referencia a la importancia del acto docente a manera de escenario ideal para la confluencia de voluntades que permitan el arraigo más allá de los muros institucionales. Circunscribiendo el acto docente en el salón de clase como la oportunidad que tiene el docente de consustanciarse con sus estudiantes, es decir, el salón de clase se transfigura en el elemento transformador, siendo la oportunidad del docente de interactuar a partir del principio intersubjetivo. El acto docente representa la interiorización y no la mera representación a ser contemplada dentro de una sociedad del espectáculo, porque indudablemente las sociedades del espectáculo favorecen los sistemas de producción y no el sujeto como entidad sensible:

La práctica social, a la que se enfrenta el espectáculo atónomo, es también la totalidad real que contiene el espectáculo.

Pero la escisión en esta totalidad la mutila hasta el punto de hacer aparecer el espectáculo como su objeto. El lenguaje espectacular está constituido por signos de la producción reinante, que son al mismo tiempo la finalidad última de esta producción (Debord, 2005: 10).

De allí que espectáculo esté intrínsecamente relacionado con producción y economía, categorías éstas soportadas en los ideogramas que concurren sobre los ideales del consumo; espectáculo y economía a manera de instrumentos de sometimiento y degradación del ser en el tener y la espectacularidad. Lo que lleva a una superposición de la cultura del espectáculo a la cultura testimonial-ancestral que soporta el valor identitario de las comunidades, a esa cultura dentro de “un denominador común, algo que viva la comunicación entre las gentes muy diversas a las que el avance de los conocimientos obligaba a especializarse, es decir, a irse distanciando e incomunicando entre sí” (Vargas, 2012: 70).

De la sociedad del espectáculo vamos a la sociedad de la ignorancia; sociedad del cansancio que confina y condena en terribles aislamientos que crean peligrosos mutismos y rupturas entre los sujetos y sus realidades: “Se trata de un <<cansancio que da confianza en el mundo>>, mientras que el cansancio del Yo en cuanto cansancio a solas es un cansancio sin mundo, que aniquila el mundo. Este <<abre>> el Yo y lo convierte en algo <<permeable>> para el mundo. Restaura la <<dualidad>>, completamente arruinada por el cansancio a solas” (Hand, 2012: 74).

De esta forma nos convertimos en simples espectadores sin participar activamente en los devenires de la realidad, seres signados por la agrafía como despersonalización y abandono del cuerpo sensible para ser un cuerpo que solamente enuncia discursos que satisfagan la instantaneidad donde se construye otro sujeto –el sujeto de la instantaneidad- que será representado por el sujeto ágrafo y la didáctica de la abstracción que insiste en la pregunta como forma de abordar los contenidos teóricos.

Y dentro de las contradicciones de las sociedades del espectáculo el sujeto sigue soñándose en la máquina como alegoría de sí mismo. El sujeto se sueña en la máquina como la posibilidad de perpetuarse en el paso del tiempo, de superar su condición biológica. Alegorías de lo humano que no pueden heredar el rasgo máspreciado y definitorio del sujeto, que es la revuelta sensible, la constitución del *humano ser* para reconocer y reconocerse desde la patemia. Por lo que podemos afirmar que provenimos de una sociedad lectora a una sociedad ágrafa, llegó la tecnología y dejamos de ser lectores, de lectores nos convertimos en procesadores de información, autómatas que moramos los espacios a partir del autismo tecnológico.

En función de lo anterior se ha producido un improductivo tránsito del libro a las redes sociales, la Internet y redes sociales se yerguen como las grandes bibliotecas donde los conocimientos se presentan en forma de estanterías para ser usados de la manera más fácil y ligera. Provenimos de la escritura al pensamiento ágrafo que representa la ausencia de la voluntad como principio regente de las acciones de los sujetos; de la desaprensión de la subjetividad que conduce al narcisismo y aislamiento de los espacios que, aunque propios, forman parte de lo ajeno e indiferente. Los imaginarios han conculcado frente a las pedagogías eminentemente científicas y normatizadoras y hoy no percibimos una nueva iconografía devenida de lo simbólico-urbano con profundo anclaje en los espacios telúricos originarios a través de la generación de la semiosis que en la lectura tiene su mayor asidero y soporte, al ser la genuina representación de un proceso intersubjetivo.

Por lo que estamos en presencia de la construcción del sujeto pedagógico ágrafo que equivocadamente se ha dicho es el docente, y eso no es cierto, puesto que el sujeto pedagógico es el discurso educativo y la confluencia de subjetividades<sup>12</sup>, nunca ja-

12 Considero el discurso educativo como el sujeto pedagógico al otorgarle la capacidad de interacción que abra las posibilidades de intercambio y formación desde el sujeto mismo. A la interacción de los sujetos dentro de sus complejidades y especificidades mediadas por el currículo e integrando los entornos y sus características particulares. Sujeto pedagógico construido desde la horizontalidad y el compartir, no desde la hegemonía y la verticalidad del docente superior

más es el docente como unidad indivisible, porque el sujeto pedagógico será el texto o discurso<sup>13</sup> que se produzca de la interacción entre docente, alumno, comunidad educativa y entorno. E indudablemente ocurrimos a una textualización del sujeto; un texto sea cual sea, desde la Ontosemiótica se convierte en la corporeización del sujeto, y el sujeto a su vez, es la textualización del discurso. Porque el texto es la instancia en constante construcción; el texto no acaba, sino se resignifica en las prácticas discursivas y logra su completitud a través de la semiosis generada dentro de lo transubjetivo y la patemización de la referencialidad que se corporeiza en la particularidad del discurso.

### **Docente interpretante y pedagogía de la sensibilidad.**

En contraposición al docente ágrafo proponemos el *docente semiótico o interpretante*, entendido este como el posibilitador de herramientas, recursos y metodologías para resignificar realidades, contenidos, textos, teorías, y toda aquella referencialidad que generan las constantes e inagotables posicionalidades enunciativas dentro de las semiosis constituyentes de los disímiles y sincréticos espacios de representación-significación. Por lo que el acto educativo está en íntima relación con la práctica pedagógica la cual podría definirse a manera de universo de experiencias cotidianas que construye el colectivo de docentes en el aula, a partir del uso más generalizado que cada cual hace de su saber.

Por ello, el acto educativo se configura en base a formas que impone el conocimiento bajo las instancias dominado/dominador. Sujeto pedagógico fundada en el docente semiótico que devela mundos de significación desde la dialéctica docente basada en las perspectivas intersubjetivas: A decir de Carbajo y Hernaiz (2004) “La traducción al campo pedagógico, consistiría en “construir una escuela y unos docentes capaces de promover trayectorias resilientes, lo cual implica adoptar un enfoque político-educativo con claros compromisos con la equidad social”. Es a partir de esta perspectiva desde donde se propone diseñar, a partir del paradigma de la resiliencia, políticas de subjetividad, como instancia superadora de las políticas de masividad y en sintonía con la categoría de equidad.”

13 El sujeto pedagógico va más allá de lo cuántico-evaluativo o de los propósitos curriculares si se enfoca desde las relaciones de lo metasubjetivo. Es quien a través de su voluntad ejerce el poder/querer de transformar y transformarse en la dinámica educativa asumida a manera de proceso inagotable del hombre.

de leer el mundo a partir de la construcción de mundos de la representación-significación en profunda confluencia con lo individual-comunitario. Diversos espacios enunciativos que permiten la interacción entre lo real y lo subjetivo a manera de coaliciones para alcanzar el conocimiento y la resignificación de las semiosis producidas. Y este planteamiento de docente interpretante o semiótico debe estar inmerso dentro de una pedagogía que posibilite esa manifestación del sujeto en su devenir educativo y personal.

Para tal fin la propuesta apunta hacia la *pedagogía de la sensibilidad* encarnada en las esferas de lo metasubjetivo como la gran metáfora del sujeto que permite explicar el proceso de recepción-percepción en base a lo intra e intersubjetivo donde la empatía se logra con el subjetivema como embrague entre el sujeto, su experiencia enunciativa y el entorno. Por lo que todo discurso representa la traslación de lo sensible como forma de leer e identificar los universos simbólicos e interactuar con ellos a través de la semiosis como perspectiva metodológica. Permitiendo esta posibilidad el reconocimiento del sujeto en sus espacios inmediatos que permitan conectarlo a la universalidad a la que propende todo conocimiento y proveerle de la necesaria territorialización dentro de ese complejo universo cognitivo que generan los actos educativos.

Con esta propuesta, educar se transfigura en sensibilizar para fundar sociedades, forjar ciudadanías y formular conocimientos a partir de la convergencia patémica-teórica de los sujetos y sus posicionalidades enunciativas que desde lo sensible incorporen lo íntimo dentro de los esquemas de reflexión para que en el acto educativo coincidan lo metasubjetivo y lo identitario dentro de la red simbólica que amalgama al docente, alumno, textos y contextos en la unidad monolítica de sujeto pedagógico. Para dar de esta manera un viraje hacia el sujeto, la sensibilidad, los espacios sensibilizantes y los discursos sensibilizadores que posibilite la incorporación de la pedagogía de la sensibilidad y enseñar desde el cuerpo y sus desdoblamientos: memoria histórica, mítica e íntima a manera de sostenimiento del sujeto desde sí mismo como otro. Además de la

incorporación de la tolerancia, compatibilidad y deseo a razón de intercambio simbólico.

Por lo que la pedagogía de la sensibilidad es la resignificación del sujeto y sus espacios en función de sus necesidades subjetivas y necesidades sociales; una resignificación del sujeto desde él mismo como espacio de la enunciación capaz de transformar eventos y circunstancialidades: sociales, históricas, culturales, inmanentes o existenciales. En este sentido el lenguaje se convierte e mediador entre un Yo y su espacio, por lo tanto el discurso del docente se estructura como traductor de la forma de percibir realidades, y esta singular constitución del discurso permite entender los productos culturales como la mediación entre la realidad objetiva y la mirada subjetiva del enunciante que intermedia una comunicación con el otro y consigo mismo.

En todo caso estoy recurriendo al lenguaje a manera y razón de la potencialidad de conducta y necesidad subjetiva al intentar explicarse en medio de la relación intersubjetiva entre textos y lectores. El lenguaje y su impelencia como arquitecto del universo simbólico que la Ontosemiótica intenta ‘ordenar’ desde sus diferentes lógicas de sentido y referencialidades atributivas dentro de las formas de leer el mundo que permitan al sujeto y sus desdoblamientos ser parte del proceso de formación e intercambio de información, conocimiento, contenidos y saberes; sin dejar de reconocerse en su esencia patémica; seguir siendo Ser en medio de la voluntad que forja las más sublimes canteras de la humanidad y los espíritus.

El Paraíso, Octubre, 1 de, 2016

## RESUMEN CURRICULAR

**Luis Javier Hernández Carmona**, (Boconó, Venezuela, 1957), Profesor Titular de la Universidad de los Andes. Dr. en Ciencias Humanas. Coordinador general del Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL) ULA-NURR. Miembro correspondiente de la Academia Venezolana de la Lengua. Presidente de la Asociación Venezolana de Semiótica. Coordinador del Doctorado en Educación de la ULA-NURR. Editor-Jefe del Fondo Editorial “Mario Briceño Iragorry” ULA-NURR. Autor de más de una veintena de libros sobre semiótica, literatura regional, venezolana y latinoamericana. Articulista de reconocidas revistas nacionales e internacionales. Su producción intelectual ha recibido importantes reconocimientos nacionales, entre ellos: Premio Único, mención narrativa, Concurso Nacional Ipasme, 1992. Premio Único, mención poesía, Concurso Nacional Ipasme, 1993, Premio Promoción al Investigador. Nivel II. Ministerio de Ciencia y Tecnología. 2002. Premio Promoción al Investigador. Nivel III. Ministerio de Ciencia y Tecnología. 2005. Premio Nacional de Ensayo Literario. Alcaldía de Valera. Estado Trujillo. 2003. Premio Nacional Ensayo Literario. Certamen Mayor de las letras y las artes. 2004. Consejo Nacional de la cultura. Mención Honorífica. CENAL. 2006. Al texto: Doña Bárbara fuera de su tiempo. CELARG. 2006. Primer Premio CENAL 2006. Región Occidente. 2006. Al texto: Doña Bárbara fuera de su tiempo. Premio Promoción al Investigador e Innovador. Nivel C. Ministerio de Ciencia y Tecnología. 2011-2016. Primer Premio Género Novela Breve: Inquilino de la Intemperie. XIX Concurso Nacional de Literatura IPASME 2015. [luish@ula.ve](mailto:luish@ula.ve)



## **Bibliografía.**

Debord, Guy (2005). *La sociedad del espectáculo*. España: Pre-textos.

Foucault, Michel (1970). *La arqueología del saber*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hand, Byung-Chul (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

Hernández Carmona, Luis Javier (2013). *La corpohistoria y las relaciones sónicas de la cultura. Semióticas de la imagen*. Maracaibo. Universidad del Zulia.

\_\_\_\_\_, La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado. *Educere* 2014, 18 (Mayo-Agosto).

\_\_\_\_\_, El subjetivema y la construcción de imaginarios socioculturales. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*. 2015, 21 (Enero-Junio).

Husserl, Edmund. (1997). *Ideas Relativas a la Fenomenología Pura y Una Filosofía Fenomenológica*. México: Editorial, Fondo de Cultura Económica.

Ortega y Gasset. (1983). *Meditaciones del Quijote*. En: *Obras Completas*, Tomo I, Madrid: Alianza Editorial.

Rousseau, Jean-Jacques (2000). *Obras Completas*. Barcelona: Anthropos.

San Agustín (1994). *Obras Completas*. Vol. 41. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Vargas Llosa, Mario (2012). *La civilización del espectáculo*. Caracas: Editorial Santillana.

Zubiri, Xavier (2007). *Naturaleza, Historia, Dios*. Madrid: Alianza Editorial-Fundación Xavier Zubiri.

**Pedagogía de la sensibilidad: Repensar los espacios educativos en el juego de su instancia.**

Usmary Dayana Moreno

ULA-LISYL

La frontera entre lo que está  
innatamente controlado y lo que  
está culturalmente  
controlado en la conducta humana  
es una línea mal definida y  
fluctuante

Clifford Geertz

Interpretación de Las Culturas

**Introducción**

***E***n un acercamiento a la pedagogía de la sensibilidad, la semiótica es el método que utilizamos para seguir la ruta en la cual se han producido la significación de la educación y los espacios de aprendizaje dentro de un sistema de relaciones. De esta manera el camino que se sigue es la elaboración de una arqueología y genealogía del tema, identificación de las formas de conocimiento y saber y las relaciones de poder entre espacios educativos formales y no formales; de igual manera la articulación política donde se devela la capacidad de acción individual y colectiva que tienen los

sujetos de educación en relación a la representación de la alteridad y las producciones culturales y jerárquicas. Siguiendo las pistas que ha llevado a la producción del significado de los espacios educativos, leemos desde la cultura, interrogando las prácticas culturales y las comunidades que cuentan en su experiencia diversos relatos que son de vital importancia para declarar la posición que se asume, porque el estudio de las prácticas educativas deben siempre comprenderse en un contexto más amplio; la cultura es desde la mirada antropológica el conjunto de relatos que nos contamos sobre nosotros mismos (Geertz, 2003) y el comportamiento aprendido de una comunidad (Mead, 1978).

Desde la mirada semiótica buscamos reconocer la relación que existe entre los espacios educativos normados (organización semiótica interna), la cual tiene una estructura de poder que contiene el conocimiento aceptado socialmente y los espacios educativos “Otros” (espacios extrasemióticos) construidos como estereotipos. La pedagogía de la sensibilidad privilegia el lugar antropológico y se construye en él para cambiar el principio de existencia que rige al actual sistema educativo (oposición/exclusión) y proponer una relación de paridad entre todos los espacios que habitan los sujetos de mundo.

### **Cómo vemos los espacios educativos “formales”.**

La vida y los segmentos unidos en un compás hacen de nuestra cotidianidad una banalidad porque nos educan para el sobrevivir y no para el vivir desde nuestro Ser, desde nuestra conciencia en el mundo, desde quienes somos, la única moral que debe prevalecer en los espacios educativos es la que privilegie al sujeto en comunión con su mundo material, con sus circunstancias, su ser en el mundo, con capacidades y hasta con sus incapacidades. Estos segmentos se nos plantean ante nuestra mirada como realidades fragmentadas que en la vida social despojan al sujeto de su referente cultural y

lo llevan al límite de sentirse fuera de sí, vaciados de sí mismos y respondiendo siempre a lo efímero, a lo intrascendente. Es lo que Hernández afirma que es un sujeto descentrado, porque la cotidianidad en la que nos plantean los espacios educativos vivir “movimientos necesarios” nos impone tensiones que nos hacen sentir más inseguridad que cercanía ante la premura de aprender contenidos educativos totalmente ajenos a nuestras necesidades.

No es que se abogue por realidades uniformadas como contrarias a las fragmentadas, porque de igual manera hablaríamos de un asalto a la subjetividad, pues se violaría el principio la diversidad que plantea una educación intercultural, se aboga por un reconocimiento a la voz del sujeto y a las voces otras y todas, interconectadas. Los espacios educativos previamente configurados para responder a la voz de una autoridad (la del Estado) tienen una estructura que les impiden desde el mismo momento de su creación conocer y reconocer otros espacios diferentes a los suyos, “los espacios formales”. Estos espacios tienen una posición acerca de la realidad, pero la colectiva, nunca la local y ello no sería coherente con la voz de autoridad. Es y siempre será un reto conocer la comunidad donde está inscrita la escuela, no sólo por la forma como se han producido los significados de la comunidad y de la escuela, sino porque son dos lugares de enunciación diferentes, dos espacios educativos diferentes. El principio de existencia en el que mantienen estos sistemas semiótico y extrasemiótico, la relación con el mundo se funda en la relación de oposición/exclusión.

Venimos escuchando reiteradamente que la educación está centrada en el sujeto, pero se queda este planteamiento más en una retórica que un hecho, ante nuestros ojos vemos un deterioro en las relaciones intersubjetivas, pues la educación que se nos plantea pragmáticamente en la continuidad de un pasado histórico sin posibilidades de reinventarnos en el acontecimiento de nuestra historia o de las circunstancialidades que se le plantea al sujeto y

Imagen 1: Representación de la alteridad. Fuente: Moreno. 2016



que evidentemente marca su subjetividad no permite la trascendencia del sujeto desde su conciencia en el mundo sino desde lo que colectivamente es más “beneficioso”.

La conciencia colectiva como verdad absoluta –que es como vemos las posturas educativas actuales en Venezuela- ha confundido o ha mezclado la individualidad y la subjetividad con las ideas que sobre el capitalismo se manejan, pero sin caer en esta discusión, por supuesto de gran importancia, queremos es dejar claro que reconocemos que existe un sujeto íntimo y exterior al cual hay que darle un espacio donde se encuentren en Uno<sup>1</sup>.

Con Arendt (2007) vemos en Sócrates que no se corría riesgo de no estar en armonía consigo mismo si el ser era uno, en soledad, pero al estar junto a los otros, pensaba que apenas se tenía conciencia de sí mismo; claramente un problema de identidad, un

1 Esto lo trabajaremos en las posturas de Levinás (1997) que encontramos sobre Mismo, lo cual utilizaremos como una categoría de análisis, la posturas lacanianas sobre el espacio éxtimo que plantea un sujeto interior en lo exterior y el sujeto patémico que Hernández (2014) plantea en su teoría sobre la ontosemiótica, la cual utilizamos como método en este proyecto sobre la construcción del cuerpo teórico de la pedagogía de la sensibilidad, donde andamos en una búsqueda de lo cercano para comprender al sujeto digital que tenemos en nacimiento y crecimiento constante.

principio al que responde el sistema educativo venezolano, una condición que manipula subjetividades y las hace orientarse en esta regla, el conócete a ti mismo es un principio delfico (ya lo hemos visto con Foucault y su estudio sobre los griegos) una regla que dirige la vida educativa del país, no se puede suponer que se es por sí mismo, es decir, las realidades y circunstancias de cada sujeto terminan convirtiéndose en una, la reconocida por el estado venezolano, de ahí, que los programas educativos, los docentes, las políticas públicas educativas nacionales se construyen en el ideal que se debe alcanzar, la famosa triada familia-escuela-comunidad se queda en la retórica, en una ornamental, porque cada uno de estos lugares de enunciación son diferentes y los sujetos de enunciación también lo son. Si exponemos los significados de estas tres categorías necesarias para la subsistencia del sistema educativo, observamos que son de diferente “naturaleza”.

*Imagen 2: La Triada: idealización institucional*



Cada uno de estos lugares de enunciación tiene su propia conciencia. Estos es que, puede que en palabras de Lotman, exista un espacio extrasemiótico, pero incluso en ese espacio se tiene conciencia semiótica de que ese es opuesto a la norma, o al color, o la vestimenta o el baile. La escuela, una conciencia colectiva que pragmáticamente nos decanta posturas “otras sin mí”, sin alteridad, y que en su determinación la negación de la diferencia se hace muy notable, esta es la educación que tenemos,

aunque produzca la individualidad como la causante de todas los “males” de la sociedad, al contrario hablaríamos exactamente de lo mismo. La identidad que plantea la escuela es limitada, pues el sujeto al encontrarse fuera de su alcance responde de acuerdo a la arquitectura simbólica de su cultura, de su epistemología. Con Arendt (2007) decimos:

Llamamos conciencia [conciencia] [consciouness] (literalmente, “conocer consigo mismo”), al hecho curioso de que, en cierto sentido, también soy para mí mismo, a pesar de que difícilmente me parezco a mí, lo cual indica que el “no soy más que uno” socrático es más problemático de lo que parece; no sólo soy para los otros sino también para mí mismo, y, en este último caso, claramente no soy sólo uno. En mi unicidad se inserta una diferencia (p.180).

La filósofa, resuelve el problema de la crisis de la identidad con la pérdida de la conciencia. Metafóricamente hablando, perder la conciencia que sobre el principio delfico se tiene. Hablar desde el sujeto se ha convertido en un eufemismo que mantiene más presente que nunca esta regla. La conciencia colectiva desde donde se planta la escuela para ejecutar lineamientos y políticas lo ubicamos en un lugar marcado, donde se encuentran las voces reconocidas, los bailes y la vestimenta adecuada, el aula y la escuela como el único lugar donde se educa desconociendo o negando, que fuera de la frontera de la escuela existen espacios que no son inmóviles y que la educación como fenómeno también configura espacios educativos muchos más atractivos y que brinda una sensación de libertad que no es cuestionada entre ellos.

El giro es privilegiar el lugar antropológico. Hablar desde el sujeto debe responder en términos de conocimiento de la cultura. Repensar la escuela, las aulas que sirven para la “transferencia de conocimiento” implica dejar de concebirse, de producirse de esa

manera.

*Imagen 3 Espacios marcados versus espacios profanos*



Ciertamente el docente debe hacer una transposición didáctica de los conocimientos, pero debe conocer también los referentes culturales de esos sujetos a quienes enseña para que éstos puedan contextualizar los mismos y no creer que la escuela es una realidad paralela a la que viven fuera de ella. La escuela debe comenzar a reflexionar sobre su verdadero propósito de existencia y reconocer que existen otros espacios fuera de ella que también ejercen una práctica educativa muchas veces más atractiva que la que ella plantea. Y tener presente que siempre estamos “entre lo que nuestro cuerpo nos dice y lo que tenemos que saber para funcionar, hay un vacío que debemos llenar nosotros mismos, y lo llenamos con información (o desinformación) suministrada por nuestra cultura” (Geertz, 2003), esa es la mirada que nos marca la pauta para contribuir con un aporte teórico a la pedagogía de la sensibilidad.

La vía teórica que nos lleva a construir una pedagogía de la sensibilidad nos dota de herramientas o de una mirada diferente, desde la sensibilidad se plantea otro tipo de relación oposición/exclusión, y esta es una relación de paridad que considere la cultura como el máximo lugar de enunciación y desde donde se puede lograr una construcción de relaciones en cohabitación e interpelación. Si se tratase de una pugna, entonces la escuela como



discurso institucional debe negociar con lo que ella misma ha ubicado fuera de sus fronteras.

La educación es para nosotros una tecnología de poder, que en palabras de Foucault (2000) las tecnologías de poder “determinan la conducta de los individuos, los somete a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto”, de tal manera que al dirigir nuestros esfuerzos en una revisión de los espacios considerados como educativos dentro de la formalidad del término, los contenidos de los programas que se han encargado de configurar la educación y la articulación entre Estado y sociedad se hacen evidente que la determinación en la que se ha construido la educación implica la negación de un sujeto una familia o comunidad, se ha constituido en la negación de la cultura.

En un sistema continuo se ha convertido nuestra educación, que ha causado más desinformación y ceguera que aciertos. Sistema que debemos sacar de la quietud en la que se encuentra, y recusarlo para repensarlo en los términos de una hermenéutica del yo y del lugar antropológico que reconoce al sujeto en su expresión cultural.

Nuestra propuesta sobre la construcción de una pedagogía de la sensibilidad nace de las preocupaciones teóricas que se tienen sobre las unidades del discurso que poseen una estructura conceptual rigurosa desde la visión de Foucault<sup>2</sup> para generar un

2 La visión de Foucault (2007) nos permite pensar la pedagogía de la sensibilidad como un dispositivo que rompe con los sistemas continuos. Tanto como *procedimiento* y como un *problema teórico*, con él problematizamos los espacios educativos “formales” y nos disponemos estudiar nuevos espacios en los que el sujeto digital se mueve y que no son reconocidos como iguales por la educación formal. Foucault menciona y conceptualiza las unidades de los discursos rígidos como son la tradición, la influencia, el desarrollo y evolución, mentalidad o espíritu, para el autor estas son formas de continuidad y de las que refiere lo siguiente: “Estas formas previas de continuidad, todas esas síntesis que no problematizamos y que dejamos en pleno derecho, es preciso tenerlas, por lo tanto, en suspenso. No recusarlas definitivamente, sino sacudir la quietud con la cual se les acepta...” (p. 41)

aporte que busca romper la continuidad del discurso educativo y con ello navegar en el mar complejo que la era digital concede, y que al mismo tiempo revela al sujeto digital o de memoria digital el cual se está tratando de salir de la norma que lo confina a responder a dos lugares diferentes, el suyo y el del sistema educativo.

Para ello nos preguntamos ¿existen otros espacios, vistos como extramurales que pudieran ser considerados educativos?, ¿sólo el aula de clases educa al sujeto? ¿Cuando se habla de una educación integral se considera los espacios extramurales como Uno con el aula? ¿Los espacios virtuales son espacios educativos?, ¿el espacio comunitario es un espacio educativo importante? Creemos que términos como la renovación, la movilidad, el dinamismo, no solo han sido utilizados como eufemismos para enmascaramos una educación “integral” sino para desconocernos como el centro de todo proceso educativo.

Esos términos son cualidades de los fenómenos sociales, pero no podemos creer que los sujetos de mundo no responden a esas cualidades, por lo tanto, la educación integral se ha configurado en la creencia de ver la “triada” como el centro pero en realidad es un descentro. La familia, la escuela y la comunidad nunca podrán comulgar porque sus lugares de enunciación son diferentes, es por ello que el sujeto enunciante es obligado a enunciar desde varios lugares.

Con la pedagogía de la sensibilidad buscamos ese lugar antropológico que nos dé posibilidades de hacer una construcción concreta y simbólica – como refiere Marc Augé- de los espacios educativos, desde una mirada cercana, familiar; los *no lugares* de Augé (1995) será el punto de partida para repensar los espacios educativos en función de las circunstancialidades que hoy tenemos presentes. El Otro, Nos-otros, Mismo en un lugar antropológico hacen de las relaciones intra e intersubjetivas la promesa de legitimar el sujeto patémico que plantea Hernández con la sensibilidad en términos pedagógicos.



*d*

En el lugar antropológico establecido por Augé (1992) debemos tener en cuenta que:

Las colectividades (o a aquellos que la dirigen), como los individuos que se incorporan a ellas, tienen necesidad simultáneamente de pensar la identidad y la relación y, para hacerlo, de simbolizar los constituyentes de la identidad compartida (por el conjunto de un grupo), de la identidad particular (de tal grupo o de tal individuo con respecto a los otros) y de la identidad singular (del individuo o del grupo de individuos en tanto no son semejantes a ningún otro) (p. 57).

De esta manera, la pedagogía de la sensibilidad se demarca en reconocer que su lugar es “al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa” (Augé, 1992: 58), un pedagogo de la sensibilidad va a las comunidades a aprender de ellas sus epistemologías, no a imponer las suyas, en cada cultura existen formas propias de resolver situaciones, esas formas deben ser reconocidas y aprendidas por la institucionalidad para repensarse en ellas, en esas comunidades, existen lugares o espacios que de maneras diversas pueden verse como educativos.

**RESUMEN CURRICULAR:**

**Usmary Dayana Moreno.** MSc. En Educación Abierta y a Distancia. Estudiante del Doctorado en Educación (ULANURR). Miembro e Investigadora adscrita al Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL-ULA), becaria académica de postgrado NURR-ULA. Profesora- Investigadora de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”-Trujillo. Vicepresidente por el estado Trujillo de la Asociación Venezolana de Semiótica-AVS (Periodo 2015-2017). [usdamoro@gmail.com](mailto:usdamoro@gmail.com)

**Bibliografía**

- Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y Juicio*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica
- Eco, U. (2006). *Tratado general de semiótica*. México: Ediciones de Bolsillo
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso. Lección inaugural en el Collège de France*. Tusquets Editores: Buenos Aires.
- Foucault, M. (2000). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica
- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: Alfabet Ediciones.
- Foucault, M. (2004). *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Foucault, M. (2007). *Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Hernández, L. J. (2013). *Hermenéutica y semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia*. Mérida: Vicerrectorado Administrativo. Universidad de Los Andes.

- Levinas, E. (1997). *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*. España: Ediciones Sígueme Salamanca.
- Miller, J. (1998). *Los signos del goce*. Buenos Aires: PAIDÓS
- Miller, J. (2010). *Extimidad, los cursos psicoanalíticos de Jacques-Alain Miller*. Buenos Aires: PAIDÓS
- Olalquiaga, C. (1993). *Megalópolis*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Ritter, J. (1974). *Subjetividad, seis ensayos*. Barcelona/Caracas: Editorial Alfa.
- Verón, E. (1996). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.

## **La creatividad como elemento patémico en la pedagogía: Un resignificador desde la sensibilidad.**

Ally Rafael Mendoza Rondón

ULA-LISYL

Somos como enanos a los hombros de gigantes. Podemos ver más, y más lejos que ellos, no por la agudeza de nuestra vista ni por la altura de nuestro cuerpo, sino porque somos levantados por su gran altura.

Bernardo de Chartres

### **La pedagogía en un sistema abierto.**

**T**odas las escaladas de la razón humana tienen su génesis en circunstancias peculiares, contextos que encarnan juntas en la construcción mental, interior, síquica del sujeto, un sujeto que muy fuera de lo clásico sobrepasa los actos cognitivos en correspondencia a los demás seres humanos, “Un sujeto que tiene inevitablemente un carácter existencial, lleva en sí mismo la fragilidad y la incertidumbre de la existencia entre el nacimiento y la muerte”, Morin (1994), redibujándose ante la mirada rígida del entendimiento científico y la razón, constituido heterogéneamente y dispuesto al intercambio, producto y productor, sustentáculo de lo

sensible. Aunque sus sinónimos no son conciencia ni afectividad, desleído en la subjetividad, prospera con las emociones y sentimientos, justificación que fractura su relación con el pasado y filiación con el cosmos-objetivo gobernado por el positivismo y disciplinas que lo exceptúan y fragmentan hacia aspectos palpables o evidentes del ser humano, aquellos que no reconocen su carácter volitivo: amar, recapacitar, soñar, interactuar, imaginar, fantasear, escribir y crear, entonces referirnos a sujeto es utilizar “uno de los términos más difíciles, más malentendidos que pueda haber... Porque en la visión tradicional de la ciencia en la cual todo es determinista, no hay sujeto, no hay conciencia, no hay autonomía”, (Morín, 1994). El sujeto educativo es desubjetivado en su entorno formativo.

Aun las más prestigiosas academias que se jactan de modernas y antro-po-bio-eco-sociales, en un racionalismo heredado e irracional, ignoran todavía la subjetividad y la afectividad. Así pues dentro de esa discordancia que domina al mundo erudito, la inserción y la admisión de nuevas dimensiones, entre ellas la sensible, como conjugación de las prácticas humanas por parte de lo transdisciplinario, a través del encuentro entre filosofía, psicoanálisis, sociología, antropología, literatura, psicología, semiótica, incluso las más duras, se crean afinidades plurales con la finalidad de intercambios y posibilidades de constituir correspondencias intrasubjetivas e intersubjetivas.

Debemos recordar que la condición humana es imaginativa y embutida en la supuesta realidad, el homo sapiens es poseedor de afectividad y fantasías, más que razón y destrezas. Sabemos que el lenguaje de la ciencia se ha distanciado cada vez más del “mundo de la vida”, del universo, de la realidad, reconociéndose en un lenguaje técnico, cerrado, monopólico y entendible cada vez más por muy pocos. Además fueron centenares de años del dominio de la racionalidad cartesiana, del canon frente al cual deben confrontarse todos los saberes que aspiran a ser ciencia y juzgantes

de las culturas por su “desarrollo” tecnológico, pero todas las áreas en donde se aplica, ciencia, humanidades, sociología, educación, están teniendo sus revoluciones. Esas que nos llevan hoy a ver la realidad en otros formatos. Son sistemas complejos, que se mueven incesantemente y es necesario dejarlos abiertos para que todo aquel que lo anhele, cambie su estructura del conocimiento y saberes.

Podemos decir entonces que cada uno de los sistemas podrían configurarse con sentido, ubicándose en el entorno Otros y de esta forma constituir sentidos de realidad, construyendo estándares de normalidad en contraste con las realidades de esos otros sistemas. Es concatenar diferentes corrientes, unas desemejantes tal vez, pero más que ciencias son terrenos de investigación ajustados en representación del movimiento de signos o grupos de signos como redes simbólicas, formando parte del milagro de la comunicación, correspondiéndose al servicio y aplicación en otras disciplinas.

Desde la perspectiva más general, en caso concreto, la semiótica como método investigativo se dilata extensamente, y para este momento de la historia humana, es dueña de un patrimonio, como lo manifiesta Magariños (2007) “la semiótica tiene la riqueza y la consistencia necesarias para acompañar la producción y la interpretación de sus múltiples aspectos teóricos y empíricos”, anexando que “Al afirmar que la semiótica puede constituirse en una metodología eficaz (quizá, en este momento de la historia del conocimiento, la metodología más eficaz)” (Ibidem).

Pero antes de entrar en consideración, es importante definir lo que Hernández bautizó como semiótica de la afectividad-subjetividad u ontosemiótica, la cual será base en la continuación de este apartado y nuestra propuesta en la actual investigación. En ella,

...el sujeto enunciante establece una mediación óptica



con los contextos y se transfigura en sujeto sensible que aprehende la realidad a partir de una relación intersubjetiva que posibilita la afectivización de esa realidad por intermedio de la creación de un logos subjetivo, experiencial-patémico que es la base de toda formación discursiva (Hernández, 2014a)

El sujeto surge como discurso, pues “en la ontosemiótica el sujeto es un texto que se puede leer... un cartograma simbólico... tiene una arquitectura sensible”, (Ibidem). Existe una transacción patémica gracias a la filiación entre el sujeto y el contexto, con sus particularidades.

Al respecto la ontosemiótica abre una visión fresca a un cosmos de contextos inmersos en una realidad de redes que interactúan de una manera tal que se ensancha en sus relaciones, en un caso preciso humano-cósmico, ya que elementos como la espiritualidad, la creatividad, la imaginación, el ingenio y los deseos son parte esencial para investigaciones inherentes a este tipo de semiótica. Además ella “enfoca al enunciante desde los planos subjetivos, en los cuales lo patémico se constituye en espacio y tiempo de la enunciación”, (Hernández, 2012), y asienta a su lado la contemplación dinámica de las experiencia de ese sujeto-sensible en el mundo.

Entonces este estudio, como labor exploratoria ofrecida, se propone, a través de la ontosemiótica como la afirmación del discurso simbólico subjetivo destacado en el proceso pedagógico y por ende educativo, como eje constituyente de la inmensidad de interpretaciones y donde se hacen evidentes los entretejidos dinámicos de figuraciones poli-dimensionales en cuanto a los procesos de recepción-percepción entre el sujeto-enunciante, realidad, interioridad transformante y sujeto percibiente, que en variedad de significaciones nos presenta el accionar pedagógico y en las cuales una pedagogía de la afectividad, teorizada por Hernández (2014), ofrece una mirada distinta, en que un sujeto

afectivizado o sensibilizado, en su semiosis con el contexto cultural, político, social, humano y el discurso subjetivizado, influirán para un desempeño intersubjetivo y la aprehensión transformadora en reciprocidad con los espacios enunciativos, utilizando criterios abiertos y en concordancia con los postulados de la pedagogía sensible-afectiva, admitiendo un atrevimiento inclusivo transdisciplinar, marcando distancia ante los juicios tradicionales positivistas educativos, para que de alguna forma abramos una ventana a lo fresco de una novedosa tendencia semiótica.

De igual manera ubicaremos a la creatividad como elemento patémico dentro de sistema pedagógico, destacando sus aportaciones en nuestra cotidianidad, pues es agente transformador del modo de pensar individual y colectivo. La creatividad se desenvuelve en los aspectos plurales del pensamiento, percepción, inteligencia, intencionalidad, motivación, alma, don y pasión. Estos elementos han estado relegados por las *ciencias* de la educación tradicional y a través de los espejuelos de la pedagogía de la sensibilidad serán manifestaciones subjetivas en unión con lo patémico. Nuestros objetivos estarán demarcados en la identificación del entorno real de la pedagogía claustro-objetiva; el análisis de la pedagogía de la sensibilidad y sus principios, con la intención de soportar el valor patémico-volitivo de la creatividad desde la perspectiva de una resignificación. De igual manera reconceptualizaremos la creatividad desde sus fundamentos en relación al sujeto bio-eco-psico-social, demostrando que ella no puede adherirse únicamente a la disciplinariedad.

En razón de lo anterior y en el cometido de una conjetura grata inserta en una estructura de lo sensible, incluyendo la ontosemiótica y la pedagogía de la sensibilidad-afectividad, se planea examinar la correspondencias arriba mencionada llevándonos a pensar que nos encaramos a un constructo de resultados importantes dentro de las relaciones sujetos-familia, sujeto-escuela, sujeto-trabajo, sujeto-sociedad, combinaciones donde el sujeto enunciante y los

otros, se encomien a una interacción autor-texto-contexto-lector. Recordemos que la investigación forma parte de un proceso social que produce conocimiento generalizable, renovando lo intelectual. En el contexto social es un proceso que posee dimensión cultural y por ende cualitativa.

Asimismo es interesante, decir que hay autores como Morin, Freire y Van Potter, “quienes coinciden en plantear la necesidad de un cambio fundamental en nuestros modos de manejar el conocimiento, y demandan para ello una transformación profunda de la educación, la enseñanza y el pensamiento” (Delgado, 2010), si lo queremos, de alguna manera poseen supuestos colindantes a la óptica de la pedagogía de la sensibilidad; en especial los de Paulo Freire, aunque no llegan a una completud afectiva, quien en su compendio literario, en concreto “Educación como práctica de la libertad” (1969), “Pedagogía del oprimido” (1999) y su reescritura “Pedagogía de la esperanza”, apertura una acción educativa que debería sobrepasar la tarea pedagógica contemporánea. Allí el diálogo no es para este autor una proposición pedagógica o didáctica; es una iniciativa antropológica y ontológica, pues sería desde este punto, de esta relación dialógica, que nos construimos como sujetos bio-eco-psico-sociales según el pensamiento complejo de Morin, convirtiéndolo de igual forma, en el carácter de una consideración paradigmática de recapacitar la educación, para sentir, concebir, vivir, disfrutar y forjarla. Aquí el sujeto viene a ser mucho más que un número, es un sujeto-dinámico. Sobrepasa una cantidad y a la propia objetividad que es indefinible definitivamente.

Si bien es cierto, sabemos en la actualidad, que toda creación física se diluye y participa de una red, un complexus (lo que está tejido junto) de interacciones, en ella no existe independencia absoluta para cada elemento constituyente, más lo muestra Hernández en sus aportes ontosemióticos cuando imprime acerca de la “red intersubjetiva de la actividad humana, reflejada preponderantemente a través del discurso”(2013: 114), haciéndose

partícipe de la metáfora de la red, una red que anteriormente, desde la visión metodológica histórica-científica tradicional, no permitía visibilizar esas interacciones insertas en un universo de tramas, dentro del cual las relaciones y sujetos conforman un nodo multifuncional libre para el intercambio. La red adquiere una carga imaginaria-simbólica inmaterial capaz de re-configurarse. Son dispositivos en un juego, unidos por sólidas interacciones, y que vinculadas a pautas específicas direccionan a un fin. Para Foucault (1985) la red equivale a un dispositivo: "...los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos". Más adelante añade:

Lo que trato de situar bajo ese nombre [dispositivo] es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas... (Ibidem).

Por su parte Vercellino (2015) refiere a la "*performatividad del dispositivo*" y cita a Beuscart y Peerbaye, en cuanto a "la capacidad de los dispositivos de (re)configurar los actores y sus prácticas y los espacios de negociación y del juego que ellos abren" (p.10). De igual manera en este cuadro de afinidades de connotaciones, significados y sentidos, en torno a la palabra *red*, puede existir un intercambio con el de *dispositivo*, debido a su representación imaginaria en forma de conexiones.

En lo personal, la ontosemiótica se escinde la línea intangible unificadora que enlazaba las concepciones sesgadas del positivismo cartesiano que no ha caído por completo, empero a los estudios psicológicos transpersonales<sup>1</sup> se abren nuevos espacios,

---

1 Refiere al estudio de experiencias, entendiéndolas como aquellas en las que la sensación de identidad, se extiende más allá (trans) de la persona, abarcando aspectos de la humanidad, la vida, el psiquismo y el cosmos, que antes eran

asiéndose de la trans o interdisciplinariedad; aunque Fabbri en entrevista para el Diario ABC de España, desde Roma, no la descarta y sube la bandera del “giro semiótico”<sup>2</sup> ante un método que se interesa “por la dimensión pasional”; la semiótica. Dice:

La psicología tiene otros métodos, eminentemente experimentales, y hoy se ha vuelto una ciencia demasiado cognoscitiva. La semiótica necesita examinar la dimensión sensible de las personas porque la acción está más cerca de la voluntad, e incluso del cuerpo, que del intelecto. En este examen de la dimensión sensible, la semiótica moderna ofrece una nueva articulación. P. Fabbri (Fabbri: La semiótica tiene que avanzar por la dimensión pasional, 12 de marzo de 2001).

Estaría inscrito en las realidades de las correspondencias intrasubjetivas, relación sujeto-sujeto) e intersubjetivas (sujeto-otro) las cuales de ningún modo lograrán ser explicadas apropiadamente por medio de categorizaciones y subordinaciones arcaicas metodológicas obtusas. En divergencia, los contextos son discernibles en posturas dialógicas y tolerantes ante lo diverso, claros ante la existencia de una configuración subjetivada de la experiencia del sujeto humano dentro de disímiles procesos de afectivización. Por consiguiente, la ontosemiótica comulga multidimensionalmente con una seducción sagrada del existir, y que fluye activa, extrínseca e intrínsecamente en el sujeto sensible.

---

experimentados como ajenos. Es parte de la corriente del pensamiento de la psicología y se originó en los años 60; entre sus fundadores están Stanislav Grof, Abraham Maslow y Gregory Bateson. Extraído de <http://www.holotropica.org/index.php/es/respiracion-holotropica/psicologia-transpersonal>.

2 Es un trabajo de Paolo Fabbri, titulado de igual manera, donde enfatiza un giro ya producido pero actual con respeto a la vulgata semiótica en curso (años '60). Simplemente es un cambio de aptitud. Se ha producido un giro en su estudio, un cariz distinto, “un nuevo pliegue de la semiótica”... Se sugiere que hay problemas con la consistencia (habrían muchas propuestas teóricas disímiles) por lo que se busca una visión que generalice, sin “tener ningún miedo a la totalidad”... Hay “un giro en la evolución”. Fabbri, P. (2004) El giro semiótico. Gedisa. España Pp. 18-21.

En líneas generales, en el sumario de la entrevista de Fabbri se puede observar un tributo al compromiso de la ontosemiótica: “El futuro de la ciencia semiótica pasa por el análisis de las emociones del receptor, sobre todo si se intenta comprender cómo un determinado mensaje mueve a un determinado comportamiento” (Ibidem).

Debe señalarse que en cualquier acción recíproca de sistemas, en este caso de los sujetos sociales, quienes operan en semiosis, se relacionan inminentemente en contextos afectivos en la combinación sujeto-sujeto, relativamente para una comunicación con su entorno, allí determinan, a través de multidimensiones, conjuntos de vínculos y correspondencias de sentidos, dirigidos a procesos sociales, interactuando el sujeto en la concatenación cognitiva-sensible y emergiendo un mecanismo de aprendizaje entre semejantes. Recordemos que el sujeto antes de ser social es patémico.

Dentro de este orden de ideas estaríamos ante el menester de acudir a sostenes que nos permitan encontrar respuestas pluridimensionales en vía de alcanzar la condición para aproximarnos a lo que manifiesta Morin (1993), “un conocimiento cuya explicación no sea mutilación y cuya acción no sea manipulación. Plantear el problema de un método nuevo” y el tejido de atributos sensibles forman el porcentaje más elevado para fortalecer los vínculos efectivos para la función de cada componente educativo.

Por lo demás, hay un requerimiento en alinear la diversidad de componentes que intervienen en la educación, pues aparentemente reclaman un sistema de interés hacia el sujeto sensible, como realidad creadora y libre, pieza dinámica de su entorno social-cultural más cercano desde sus relaciones intersubjetivas. Asiduamente, una educación insolidaria es el resultado de una formación egoísta, materialista y competitiva,

dirigida a la superioridad de la persona, pero productora de sujetos pasivos de un colectivo. La educación, en sentido amplio, es el impulso real del sujeto humano; debe apuntalar a la promoción y fortalecimiento de su carácter afectivo, consciente, libre, lo que sin duda lo impulsaría a la solidaridad. Pero la realidad del sujeto y su formación no son fáciles de aprehender, aunque ese sujeto al transitar su etapa educativa primordial, en su cotidianeidad absorbe y es saturado por un medio sensible, son signos sin garantías para vislumbrar sus probables exteriorizaciones. Él armará más tarde un régimen de imágenes y símbolos como ideas.

Morin (1999) acierta ante la afectividad y su condición insoluble en el desarrollo de la educación como ápice del conocimiento y por ende del sujeto, eminentemente otro giro a tomar en cuenta en nuestra tarea:

Se podría creer en la posibilidad de eliminar el riesgo de error rechazando cualquier afectividad. De hecho, el sentimiento, el odio, el amor y la amistad pueden encegucernos; pero también hay que decir que ya en el mundo mamífero, y sobre todo en el mundo humano, el desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad, es decir de la curiosidad, de la pasión, que son, a su vez, de la competencia de la investigación filosófica o científica. La afectividad puede asfixiar el conocimiento pero también puede fortalecerlo. Existe una relación estrecha entre la inteligencia y la afectividad...

Podemos decir que el *continuum*<sup>3</sup> educativo alterna con la ontosemiótica, pues en su punto de conexión, que es semiosis, se fusionan para la generación de sentidos, en una mediación de argumentaciones racionales-subjetivas, propias de la semiótica, donde la relación recepción-percepción entre el sujeto enunciante, realidad, interioridad transformante y sujeto percibiente, nos

---

3 Su uso es la traducción al español del inglés continuo, medio continuo, espacio-tiempo

aportarían abanicos de significaciones y configuraciones ante la función pedagógica que nos incumbe.

En virtud de lo anterior, e inmerso en ese discurso de arquitecturas mentales, íntimas, síquicas del sujeto sintiente, es evidente que sobrepasa la razón y el entendimiento científico, por ende en la pedagogía tradicional basada en laboratorios e inmersa en la consunción de paradigmas heredados del positivismo simplificador y lineal, escapa la subjetividad misma del sujeto percibiente o dicente, como poseedor de elementos conjugadores de su propia naturaleza; fenómenos o cualidades como la creatividad, curiosidad, libertad, cooperatividad, amor, iniciativa, egoísmo, empatía u odio, los cuales refirieren a una multidimensión de la realidad del hombre; una auto-organización hacia el sujeto sensible de Hernández (2014) y la suerte antro-poética de la condición individuo/sociedad/especie, de Morín (1999).

Para fomentar el crecimiento de nuevos tallos, ramas y frutos más vitales en nuestros árboles espirituales, hemos de trasplantar sus raíces a tierras más fértiles: tierras que nos permitan apreciar una extensa variedad de caminos... válidos para desarrollar y expresar amor y sabiduría... (Tarnas, 2003).

Cuando se habla de ese sujeto-hombre, es natural dialogar de aquel sujeto complejo, contradictorio, con caracteres antagónicos que involucra lo entrañable con lo que lo rodea, es así que factores inherentes a la naturaleza humana, cultura y otros al mundo, formarán las partes del individuo y su universo, a él como sujeto sintiente, sus relaciones hacia su entorno social y aspiraciones que lo conducen a conflictos. La disputa realidad-sentimiento, hoy de boga como el antagonismo del aprendizaje tecnológico y el ético. Posiciones encontradas en el ámbito educacional y pedagógico pero inseparables para eficacia del sujeto, uno por su significación técnica y la otra por significación ante la coexistencia poli-antropo-



social y como sujeto. “Por una parte, el cientificismo tecnicista se limita a la enseñanza de las materias científicas y tecnológicas, y la divorcia de la enseñanza de las humanidades y del análisis de los imprescindibles aspectos y problemas humanísticos” (Delgado, 2010).

El hombre actual no niega los descarríos de la razón, tampoco de los saltos abruptos y los impulsos que capitanean la historia de la humanidad. Como sabemos la educación tradicional, trató de orientar hacia la coherencia y la confianza plena de la razón. Su uso aun es de control y dominación. Por esto el sujeto como persona seguirá existiendo en un mundo impuesto, admitiéndolo con inmoderada resignación. En efecto “Vivimos en una cultura donde la sensibilidad se considera en el mejor de los casos como una experiencia subjetiva edificante sin valor cognitivo real respecto al mundo”, Ferrer (2003:25).

No obstante, las acciones de la resignificación y búsquedas de sentido son propias de la semiótica, una semiótica sensible, pues el sujeto por medio de las variadas caras de sentidos o perspectivas de interpretación, también produce significados y resignificados, signados por su intersubjetividad, y debe fecundar contribuciones a partir de las interrogantes demandadas incluso, desde nosotros como investigadores.

### **Educación, pedagogía y creatividad a través del cristal sensible**

La educación es inmanente a la pedagogía, indudablemente tienen coexistencia mutua e inapelable. En casos, se difuminan tanto que caben complicaciones, pero en el presentado, la idea es englobar el aporte de la educación y su proceso formal teórico-práctico y las características integradoras como un todo de la pedagogía.

La pedagogía no deja de existir, pero se le impone una

existencia instrumental por parte de las ciencias de la educación. Esta subordinación es más acentuada en la medida en que el saber pedagógico es despojado de la posibilidad de pensarse en relación con el maestro, la escuela, la sociedad, el estado y la cultura. En esas condiciones, la pedagogía pasa entonces a convertirse en un saber instrumental, que reduce la enseñanza a procedimientos operativos que conducen al aprendizaje. (DIE, 2011).

No obstante gran parte del contenido programático, educativo y nociones pedagógicas, emiten mensajes al sujeto y viceversa, aquel “currículo oculto” que “convive con el currículo oficial y tiene su propia cotidianidad”. Rivas (2014:74).

Por ellos se hace necesario, la proposición de Hernández (2014), “la pedagogía de la sensibilidad”; invitación “como alternativa frente a los sujetos descentrados, desubjetivados dentro del proceso educativo”, enmarcada en una formación flexible, y el cual tratamos de abordar como un trayecto al desafío, encuadrado en una concepción nueva, donde se incorpora la creatividad, imaginación y la incertidumbre a lo desconocido. “Es la subjetividad descentrada que se convierte en imposición o manipulación por la fuerza o por el temor al castigo eterno”. Op. cit., p. 230.

Por otra parte se convierte en oportunidad de considerar la búsqueda creativa, descubriendo, inventando, reconstruyendo y resignificando aquello que ilusiona al ser frente a lo inesperado, por lo cual consideramos que la creatividad también forma parte de lo patémico-volitivo concurrente en cualquier planteamiento pedagógico, resignificando las teorías tradicionales de pedagogía y reconceptualizándolas hacia una perspectiva de la sensibilidad, reestableciendo al sujeto capaz de aprender, inventar y crear. Pues es el mismo, el sujeto-activo, aviso de su subsistencia y participación en el conocimiento autoedificante.

En la pedagogía de la sensibilidad, el sujeto volitivo-

patémico es el componente consciente sensible e imaginativo. La creatividad envuelve en sí lo plural, el pensamiento, percepción, inteligencia, intencionalidad, motivación, alma, don, pasión... Una práctica emergente. Su futuro intima al vigor del quehacer en equipo, el debate que fomenta la creatividad, y que anima la participación activa de los escolares; Ken Robinson (2006) en su famosa conferencia ¿Las escuelas matan la creatividad? exteriorizó “que ahora la creatividad es tan importante en educación como la alfabetización, y deberíamos darle el mismo estatus...” similarmente en su libro “El elemento”, imprimió: “La creatividad es muy parecida a la capacidad para leer y escribir.

Es de resaltar que el estado inconstante del entorno real en la pedagogía claustro-objetiva y de los mixtos puntos de vista que de ellas existen en la historia, se han trasladado, en la mayoría de los casos, a las fronteras del aula, cercenando lo idílico, imaginarios, enigmas e incertidumbres, entretanto el desacierto y la detracción estén excluidos de las decisiones en la formación del sujeto-volitivo; el riesgo por la indagación de novedades, certezas, proposiciones y principios, estará confinada a espacios en donde el absolutismo reine, no obstante en ello, no hay máximos vacíos, en la educación crítica, los lapsos de incremento cabal, se limitan, se disfrazan, se ocultan, limitando a los individuos a estipulación abyecta, “...uno de los enemigos de la creatividad y la innovación, en particular en relación con nuestro propio crecimiento, es el sentido común”. Robinson (2009). De allí el menester de una pedagogía susceptible y perceptiva, tal cual la describe Hernández (2014). De allí la tarea de la pedagogía sensible, “La pedagogía de la sensibilidad es la resignificación del sujeto y sus espacios en función de sus necesidades subjetivas y necesidades sociales (p.235).

Sin embargo, los medios de información masivos, las empresas, los Cyber, los templos, entidades gubernamentales, organizaciones comunitarias y grupos de acción colectiva y cultural,

pertenecen a esas áreas generadoras de sentidos. Solamente el recinto escolar aula o escuela son los espacios disciplinarios por excelencia. Es el campo de operaciones para la implantación de sentidos.

Sin duda es notorio un cambio de rumbo, pero cabe interrogarse ¿Cómo la antigua práctica de la pedagogía puede convertirse en un entorno diverso del aprendizaje como esencia? La pedagogía de la sensibilidad surge a causa de la insuficiencia de un prototipo oportuno para la formación y desarrollo del sujeto afectivo, transportando nociones habituales de la misma. Se construye a medida que nosotros reconstruimos el pensamiento y la posibilidad de educarnos como sujetos creativos. Es esta otra incursión al menester investigativo, el reconocer que la creatividad entonces constituirá parte de la premisa de un empeño multidimensional, Morin (1994), en el cual hace referencia al valor de las cualidades humanas de empatía y flexibilidad, curiosidad e iniciativa, cuestión que se adapta al nuevo método alternativo de investigación y distancia al modelo lineal. En la pedagogía de la sensibilidad, el sujeto sensible es el componente consciente afectivo e imaginativo.

Importa, y por muchas razones, preguntarle, desde esta dimensión a los estudiosos del área, pretéritos y actuales sobre la pedagogía, no sus diferentes nombres y variabilidades de nomenclaturas, sino para inmiscuirlos en esa gama de posibilidades de la red de significancia que los sujetos-enunciantes (docentes) y sujetos-lectores (dicentes) deben asimilar en los contextos de instrucción, en un diálogo franco inter o transdisciplinario, que promueva a una resignificación de una pedagogía exhibidora de reflexión de carácter real, social y humano.

Si en el acto docente se produce una transversalidad de diferentes ejes que garanticen el discernimiento académico con diferentes interconexiones entre el conocimiento

universal y las referencias inmediatas del alumno, indudablemente estaremos hablando de un sujeto centrado en medio del espacio histórico y cultural que permitirá su relación intersubjetiva con los contenidos de aprendizaje (Hernández, 2014).

La pedagogía de la sensibilidad, a grosso modo es un asunto afanoso, dialogal y de participación, por medio del cual sujetos en edad escolar, niños, niñas y adolescentes, deben estar en la capacidad de vislumbrar que el pensamiento y los conocimientos, no son concesiones de eruditos; pues el sujeto fronterizo a esa realidad, media con una cultura; la cultura del cosmos, creación-recreación; realidad subjetivada, el llamado a la humanización como cometido ontológico.

Edgar Morin en Ávila (2002), dice:

El sujeto es una organización biológica pero también cognitiva y por lo tanto, su asociación con las nociones de exclusión e inclusión, marca la imposibilidad de determinar exactamente quién habla: si soy yo, si soy hablado, si alguien habla por mí, tal como observara Bajtín. De allí que sea necesario, desde nuestra perspectiva, pensar a la subjetividad/intersubjetividad dentro del dinamismo de los discursos sociales.

Cuando se es dúctil, se dialoga y se respeta la perspectiva de los involucrados o del sujeto en sí, la educación rígida e impositiva, es incapaz de autoevaluarse y crear excepciones a las reglas. En estos espacios pedagógicos, cuanto menos dinamismo posean los sujetos receptores, con mayor velocidad serán condicionados y controlados. Freire (1999: 48) en su *Pedagogía del oprimido*, también lo exterioriza, manifestando que el método dejará de ser instrumento del educador para manipular a los educando porque se transforman en la propia conciencia.

Volviendo la mirada hacia atrás y sin vacilaciones, ignorar

las referencias históricas de la pedagogía, puede atraer algunos problemas, debido al no reconocer la ubicación actual de los avances y conocimientos, y en qué punto de nuestras resignificaciones, las referencialidades han sido mediadas para la construcción signíca o si redundamos en el discurso agotado; sin esas referencialidades estaríamos en el vacío. Muchos docentes, haciendo énfasis en académicos entregados a mundologías limitadas por fórmulas y el método científico, usualmente se ciñen a prácticas encapsuladas, pasivas e insensibles, sin experiencias propias, dinámicas y afectivas. El sujeto cognoscente en sus escenarios educativos debe recapacitar, reflexionar y reconfigurar en su significado de pedagogía, leer el mundo de los Otros, de los antecedentes, de las voces del pasado almacenadas en mundos narrados (históricos) para un constructo de posibilidades enunciativas que sirvan de líneas para su labor. ¿Cuándo el universo se subjetiviza? Cuando el sujeto se convierte en texto.

Dentro de esta perspectiva, el nacimiento de la educación viene ligado a la historia, es tan longevo como la misma humanidad. No es otra que el sentido de transferencia del acontecimiento oral de normas de vida y códigos culturales, manifestaciones que van de generación en generación, etnológicamente son modos de enseñanza o difusión de los valores familiares o de grupo. Transmite un mensaje en sentidos y codificado; simbólico. Una educación primitiva estricta y legalista. No cede espacios a la crítica ni intromisión. Es delimitada. Al aparecer la polis, el orden, y el cosmos en Grecia se generan distintos esquemas pedagógicos del quehacer y pensamiento, precedentes para la institución y cultura occidental. Así 500 A.C. ya la noción de pedagogía pululaba como parte del nuevo pensamiento. La pedagogía “hoy por hoy continúa enfocada en la conducción hacia un determinado fin a la especie humana a través de la educación, y mediante la aplicación de un conjunto de saberes”, (Hernández, 2014). No obstante, la pedagogía, en el siglo pasado y lo que va del presente, se ha comprimido a la instrumentación, un discurso reconfigurado hacia

las formas a través de las cuales el docente a su vez recodifica y codifica (semantiza<sup>4</sup>) el conocimiento en temas para ponerlos en circulación.

Llama la atención, que el pensamiento complejo de Morin, cataloga como un sistema la concepción educativa, pues posee componentes o elementos que se interrelacionan como lo indica Domínguez (2001) y ubica a la pedagogía como elemento de ese sistema. Más aún la crea como un subsistema “caracterizado por los componentes: institución, sujetos, acciones, conocimiento, fundamentos, proyectos” (Ibidem).

Por su parte Lotman (1996) atiende a su creación de Semiosfera, con lo cual complementamos:

Todo el espacio semiótico puede ser considerado como un mecanismo único (sino como un organismo). Entonces resulta primario no uno u otro ladrillito, sino el gran sistema, denominado semiosfera. La semiosfera es el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis. (P. 24).

En este caso observamos que a manera de comparación con las esferas de la tierra, se da una interacción a la vez de los pluri-sistemas encadenados, refiriéndonos a sus relaciones dependientes como entidad compleja. Estarán distintos componentes del sistema y subsistema educativo formando conversiones y convenciones, tal cual se aplican en la vida socio-cultural y en donde las partes conformantes del sistema simbólico no puede comprenderse, al menos que refiera a ese todo; al sistema simbólico entendible en función de esas partes, lo cual debería ser característico para la

4 La semantización sería fruto de un conjunto de operaciones ejecutadas por el enunciante, la selección dentro de una serie de informaciones disponibles y la concatenación de las unidades escogidas para la conformación del mensaje. Tomado de “Los sistemas semantizadores de los Mass-media como sujeción del comunicador sensible”. Mendoza, A. Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias. ULA Trujillo. julio 2016.

dinámica de los procesos pedagógicos.

el conocimiento está unido por todas partes a la estructura de la cultura, a la organización social, a la praxis histórica. No sólo está condicionado, determinado y es producido, sino que también es condicionante, determinante y productor... (Morin en Domínguez, 2001).

Así como existe una especie en evolución global, se halla de igual manera, el mejoramiento y crecimiento de las estructuras del sujeto para mayores posibilidades de adaptarse a situaciones nuevas. El camino será de una mente rígida a una mente libre y abierta. Como derivación de la acción creadora se edifica un nivel más elevado del conocimiento y un refrescado accionar, por tal motivo esta acción creadora, es una conjunción compleja del sujeto con la realidad, en la cual se afilian lo volitivo, lo patémico y lo intelectual, también la antro-poética moriana, en la que germina la percepción-cognición y el espíritu en esencia. “La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía”, Freire (1997).

Sucede pues, que tenemos ahora una nueva cultura pedagógica, nos hemos contagiado de lo que se puede llamar consenso racional en esta nueva perspectiva de la pedagogía, que se erige a partir de una historia de conceptos, ya que éstos han ido evolucionando con cada época y no han tenido siempre la misma connotación y denotación, como se ha creído. Para comprender un concepto tenemos que relacionarlo con el contexto, con la sintaxis y la semántica en forma interdisciplinaria, valiéndonos de la pedagogía, la epistemología y la hermenéutica, en esa transversalidad de las ciencias que hoy llamamos transdisciplinarietà (Bedoya, 2000).

Mientras la pedagogía rígida está petrificada y cerrada a los cambios, debemos destacar la sensible, por ende flexible y compleja, posee un corpus modificable. No queda fija en un punto,



menos se desliza por cualquier parte sin rumbo, sino que posee una dirección renovable, cambiante, gusta del movimiento, la curiosidad, la exploración, la creatividad y es irreverente. “Pero no se puede reformar la institución sin haber reformado previamente los espíritus, pero no se pueden reformar los espíritus si no se han reformado previamente las instituciones” (Domínguez, 2001).

Mientras tanto la pedagogía de la sensibilidad se propaga debido a lo necesario del dinamismo que incluya una directriz, una interrelación sujeto-sensible sujeto-sensible, en el cual el discurso (contenidos) sensibilizado, es orientado, en el proceso de comunicación de enseñanza en el contexto espacio educativo. En la pedagogía de la sensibilidad, existe el sujeto afectivo, por lo tanto los aspectos motivacionales predominarán ante el desequilibrio claustro-subordinante de los tradicionales ambientes educativos.

A todos ello, para Hernández (2014):

El acto de educar o acto docente es quizá la única oportunidad que tiene el docente de aplicar con toda libertad la pedagogía de la sensibilidad, porque el acto docente es el momento donde la intersubjetividad es elemento fundamental para lograr el proceso empático que garantice la real administración de los contenidos más allá de la simple aplicación de la perspectiva cognoscente.

Debemos reconocer, transitamos por senderos que otros han construidos, también por saberes y conocimientos de esos otros, pero que sobre esos argumentos y nociones tenemos ocasión de reconfigurar y resignificar los textos<sup>5</sup> y contextos, nuevas lecturas del proceso subjetivado de enseñanza-aprendizaje, nuevas interpretaciones del símbolo, porque es “allí donde existe un lenguaje simbólico, que aparece una hermenéutica dispuesta a interpretarlo” (Valdés...,1998).

---

5 Discursos.

Resulta claro que el sujeto docente-sensible se enfrenta ante un desafío enorme y un gran compromiso. Un docente no puede pretender ser un erudito en filosofía para enunciar argumentos, tampoco un psicólogo o psicoanalista, docto en el saber de la mente, sin dejar de ser un sujeto sensible. Helen Buckley nos emplaza a continuación con el siguiente relato:

Una vez el pequeño niño fue a la escuela. Era muy pequeñito y la escuela muy grande. Pero cuando el pequeño niño descubrió que podía ir a su clase con sólo entrar por la puerta del frente, se sintió feliz.

Una mañana, estando el pequeño niño en la escuela, su maestra dijo:

-Hoy vamos a hacer un dibujo.

-Qué bueno- pensó el niño, a él le gustaba mucho dibujar, él podía hacer muchas cosas:

leones y tigres, gallinas y vacas, trenes y botes. Sacó su caja de colores y comenzó a dibujar.

Pero la maestra dijo: - Esperen, no es hora de empezar, y ella esperó a que todos estuvieran preparados.

-Ahora, dijo la maestra, vamos a dibujar flores.

-¡Qué bueno! - pensó el niño, - me gusta mucho dibujar flores, y empezó a dibujar preciosas flores con sus colores.

Pero la maestra dijo: - Esperen, yo les enseñaré cómo, y dibujó una flor roja con un tallo verde.

El pequeño miró la flor de la maestra y después miró la suya, a él le gustaba más su flor que la de la maestra, pero no dijo nada y comenzó a dibujar una flor roja con un tallo verde igual a la de su maestra.

Otro día cuando el pequeño niño entraba a su clase, la maestra dijo:

-Hoy vamos a hacer algo con barro.

-¡Qué bueno! pensó el niño, me gusta mucho el barro. Él podía hacer muchas cosas con el barro: serpientes y elefantes, ratones y muñecos, camiones y carros y comenzó a estirar su bola de barro.

Pero la maestra dijo: - Esperen, no es hora de comenzar y luego esperó a que todos estuvieran preparados.

-Ahora, dijo la maestra, vamos a dibujar un plato.

-¡Qué bueno! pensó el niño. A mí me gusta mucho hacer platos y comenzó a construir platos de distintas formas y tamaños.

Pero la maestra dijo: -Esperen, yo les enseñaré cómo y ella les enseñó a todos cómo hacer un profundo plato. -Aquí tienen, dijo la maestra, ahora pueden comenzar.

El pequeño niño miró el plato de la maestra y después miró el suyo. A él le gustaba más su plato, pero no dijo nada y comenzó a hacer uno igual al de su maestra.

Y muy pronto el pequeño niño aprendió a esperar y mirar, a hacer cosas iguales a las de su maestra y dejó de hacer cosas que surgían de sus propias ideas.

Ocurrió que un día, su familia, se mudó a otra casa y el pequeño comenzó a ir a otra escuela.

En su primer día de clase, la maestra dijo:

-Hoy vamos a hacer un dibujo.

-Qué bueno pensó el pequeño niño y esperó que la maestra le dijera qué hacer. Pero la maestra no dijo nada, sólo caminaba dentro del salón.

Cuando llegó hasta el pequeño niño ella dijo:

-¿No quieres empezar tu dibujo?

-Sí, dijo el pequeño ¿qué vamos a hacer?

-No sé hasta que tú no lo hagas, dijo la maestra.

-¿Y cómo lo hago? – preguntó.

-Como tú quieras contestó.

-¿Y de cualquier color?

-De cualquier color dijo la maestra. Si todos hacemos el mismo dibujo y usamos los mismos colores, ¿cómo voy a saber cuál es cuál y quién lo hizo?

-Yo no sé, dijo el pequeño niño, y comenzó a dibujar una flor roja con el tallo verde.”

Título: Vamos a hacer un dibujo

Autora: Helen Buckley<sup>6</sup>

---

6 “The little boy”, título original en inglés. Escrito por Helen Elizabeth Buckley (1918-2001) oriunda de New York, EEUU. Fue maestra de preescolar y escuela primaria, profesora adjunta del Departamento de Educación Continua de la Universidad de Syracuse. Un cuento muy difundido para el carácter reflexivo.

En lo anteriormente expuesto es segura consideración prestar atención a un plano del trabajo semiótico, pues nosotros como “lectores pasamos a ser los personajes reales que ponen en intersección el mundo posible del texto con el mundo real del lector”, como expresaría Ricoeur en Valdés (1998). Aquí el sujeto-atribuyente se reconoce a sí mismo en el texto, en plena relación subjetiva con el pacto de acción pedagógica a ejecutar en un espacio escolar (contexto sensibilizante) en la articulación intersubjetiva con los sujetos-educandos, durante una fase reflexiva de saberes. Se desarrolla o lapida la creatividad en un niño.

Por consiguiente es ver un cuadro común en la mayoría de las aulas de clases en donde la educación tradicional científica reina, un acontecimiento recurrente en los ciclos de enseñanza programada e insensible. El pequeño es sujeto-objeto, depósito de saberes generados por una verdad cimentada de paradigmas obsoletos. Los viejos esquemas lineales, precisos, cuantitativos y memorísticos de la pedagogía mecanicista. La pedagogía de repetición y retención.

Sucede pues, que se denota un resquebrajamiento en el sistema pedagógico inflexible, por ignorancia de que permean elementos y estados interdependientes de lo perceptivo. Por mucho tiempo los docentes y directivos canónicos, como sujetos-objetivantes, con sus imposiciones, hacen daño a los sujetos-dicentes (niños y jóvenes), especialmente, quienes llegan a ser prisioneros de las consignas positivistas de los profesores, defensores de una estructura caduca, en la cual el más destacado estudiante, es quien cumple sin cuestionamiento las instrucciones del maestro.

En el escrito de H. Beckley, el niño no es capaz de alimentar su propio pensamiento, espera una orden, la de armar como “legos” una efigie predeterminada, simplemente a esperar que otro disponga qué hacer. En la pedagogía reconocemos

maduramente mecanismos capaces de capturar la interioridad del sujeto, desmovilizándolo, llevándolo a un estado sumiso. Para la pedagogía de la sensibilidad de Hernández (2014) será un sujeto anulado, descentrado, “Para adjudicar al sujeto a razón de descentrado asumimos las consideraciones de Michel Foucault en cuanto a la subordinación del sujeto a las lógicas totalitarias dominantes del poder disciplinario...” (Ibidem).

Considerando las relaciones intrasubjetivas del sujeto-atribuyente-enunciante en las cuales reflexiona en cuanto a los vínculos enseñanza-aprendizaje, es necesario centrarse como eje pivote para la reformación de los formadores. El uso de procesos metacognitivos<sup>7</sup> ayudaría a los docentes a generar y establecer estas relaciones al lograr revisar y reconocer sus propias estrategias de conocimiento y planificación utilizadas en su práctica cotidiana. Incluso Burón (1993) habla de articulaciones a partir de un sistema de enseñanza donde deben hacerse cambios, tanto en la forma de instruir como en el modo de aprender, cambios que se inician por tomar conciencia de una necesidad; la de cambiar. “La educación del futuro deberá ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana. Es preciso que (los educandos) se reconozcan en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconozcan la diversidad cultural inherente a todo lo humano”, de Morin (1999). Este autor, es uno de los investigadores quien está más claro en que cada día en el mundo de la educación se hace más difícil el forcejeo con el mundo, por lo cual ha reconocido que los problemas de la sociedad tienen su impacto en la vida de las aulas y en la tarea formadora, fijándose en los conflictos sociales reflejados en las relaciones del micro-mundo de cada aula. “Por ello la pedagogía de la sensibilidad es la resignificación del sujeto y sus espacios en función de sus necesidades subjetivas y necesidades

<sup>7</sup> Término utilizado por la educación y la psicología que plantean el conocimiento y la regulación del proceso de nuestro conocimiento y los procesos mentales que lo acompañan. (J. Burón) la denomina coloquialmente “conocimiento autoreflexivo”. / Glosario de la Complejidad - Multiversidad Mundo Real Edgar Morin

sociales” (Hernández, 2014).

Llama la atención que en todos los modelos vigentes educativos, los sujetos interpretantes deben esforzarse para aprobar las centenas de evaluaciones pre-escritas dentro del programa de formación; son al “caletre”, memorizados, sin discernimiento alguno ni oportunidad de ser reinterpretados, pero así, satisfactoriamente llega a alistarse en una universidad también de carácter castrante desde el punto de vista creativo-volitivo, pero igual más tarde llegaría a la recompensa con un empleo. Esto sería una apariencia, una idealización, una alegorización, inclusive una posibilidad extraviada de la subjetividad, sigue anulado su yo. El sujeto-objetivado adopta la apariencia de una máquina.

Sin embargo la representación de la realidad aquí da aspectos contradictorios en una supuesta educación y pedagogías que profesan valores e intereses antro-po-eco-sociales-culturales. Siguen siendo sistemas en el cual el elemento alumno continúa formando parte del material a procesar, su evaluación corresponde a una capacidad de memoria o dispositivo de almacenamiento temporal de información, lo que reduce sus habilidades. El sujeto docente pretende, por su misma formación, que sus alumnos copien mentalmente frases, cantidades, fórmulas, impresos en los textos escolares, secciones completas, con puntos y comas. “La pedagogía de la sensibilidad niega rotundamente las prácticas desubjetivantes del sujeto”, (Bastidas, 2014), y la vez se declara como operación sincera y espontánea, sencilla, natural, libre, pues la subjetividad resignifica los sistemas descentralizados. Para Weor<sup>8</sup> “Cuando la mente está condicionada por la memoria, solo

---

8 Del Libro “Educación Fundamental” de Samael Aun Weor, Maitreya Budda iniciador de la Nueva Era de La Doctrina Secreta. Acuario 1970. Cali, Colombia. Pág.46. La Educación Fundamental es la ciencia que nos permite descubrir nuestra relación con los seres humanos, con la naturaleza, con todas las cosas. Por medio de esta ciencia conocemos el funcionamiento de la mente porque la mente es el instrumento del conocimiento y debemos aprender a manejar ese instrumento, que es el núcleo básico del yo psicológico.

repite lo que tiene acumulado”.

Sobre el asunto, el desafío de la pedagogía de la sensibilidad “como resignificación del sujeto desde el mismo como espacio de la enunciación capaz de transformar eventos y circunstancialidades” (Hernández, 2014), es reconfigurar sobre los diseños educativos, desde una relación armónica conciencia-actores, que rebasen, desde la sensibilidad esos discursos-modelos alejados de la realidad de los sujetos dicentes/docentes implicados en la compleja secuencia de formación enseñanza-aprendizaje, posibilitando la fecundación de escenarios sensibles para un intercambio óptimo y la mediación sujeto-semantizante sujeto-lector o receptor, en esta oportunidad, marcado por elementos isotópicos llegando a relaciones intersubjetivas. Parte de una mejor comunión interpersonal y el más estimable avance en sus emociones, tanto con su entorno social próximo como del interaccionismo con sus fines subjetivos. Por eso la “interrelación entre un sujeto sensible que transforma el discurso en un objeto sensibilizado, dirigido a otro sujeto sensible dentro de un espacio sensibilizante...”, (Ibidem), es de gran relevancia para los cambiantes contextos que ejercen los sistemas y subsistemas educativos para su redimensionamiento. De no reafirmarse esa omnidireccionalidad en los sujetos sensibles, las conclusiones no serían satisfactorias.

Dentro de esta perspectiva, un modelo pedagógico debe ser imaginado y pensado dentro de códigos alegóricos devenidos del contexto real educativo, visto desde las significancias apuntadas hacia el horizonte de la subjetividad como representamen<sup>9</sup>; es una suerte de prototipo de estructura inmaterial, que resignifica la acción del sujeto sensible enunciante, hacia el deber y su delineación para los espacios subjetivados (instituciones) y sujetos Otros sensibles. De aquí amplificaríamos la propuesta de la pedagogía de la sensibilidad, aferrándola como método-proceso, por el cual un sujeto subjetivado puede localizar en sus acciones la satisfacción

---

<sup>9</sup> Peirce lo cataloga como equivalente al signo. Signo o representamen.

de su existir.

En este sentido, si la relación formación-reflexión pedagógica, se cimienta en modelos basados en la afectividad, dirigirá los procesos argumentativos a tomar en cuenta por los espacios escolares y su responsabilidad antro-po-socio-cultural, proponiéndose como integrador de la configuración referente a la representación pedagógica constituyente del fundamento de la formación sensible, humana y reflexiva. “La comprensión subjetiva es fruto de una comprensión de sujeto a sujeto, que permite, por mimesis (proyección-identificación), comprender lo que el prójimo vive, sus sentimientos, motivaciones interiores, sus sufrimientos y sus desgracias” (Morin, 1998). Considerándose que, para alcanzar esa transformación educativa, las filas de la docencia deben estar condicionadas para enrolar sujetos docentes sensibles, transformadores y creadores, diáfanos en el papel estratégico de llevar a cabo el enfrentamiento contra un regimiento educativo cerrado, cuadrado y memorístico, y a su vez canalizar los argumentos de la renovación al sujeto percibiente dicente, sería el fundamento del asunto educativo. Para Fermín Toro en Subero (1968) “Una doctrina hallará su oposición en otra doctrina; y un sistema en otro sistema. Este es el único modo en que puede triunfar la verdad, sin que su triunfo participe de fraude o de violencia”.

### **La creatividad como resignificador de la realidad.**

En énfasis, la capacidad de innovar o crear es algo distanciada de la intelectualidad, pero no de aquel sujeto patémico con la oportunidad de discernir gracias a elementos subjetivos e intuitivos más que de racionalidad, aunque se corresponden, vistos así en el interés de la pedagogía de la sensibilidad, pues alternan con el desarrollo humano, lo afectivo y volitivo del sujeto característico, y por sus vínculos intersubjetivos e intrasubjetivos, aunado a la resignificación pedagógica-formativa sensible. Así la creatividad es una capacidad involuntaria, resultante de iniciativas



y pasiones íntimas ligadas a estrategias adecuadas de arquitecturas sensibles y espacios sensibilizados. Se convierte en dispositivo complementario de la naturaleza humana y emancipadora de socialización.

Además la acción creadora está implícita en el entorno socio-cultural. Cuando ella marcha, se benefician las cotas de la creatividad sensible. Por la cultura, el sujeto-socializante-sensible como tal, acopia información, experiencia, pericia, tradición, entre otros. Servirán de plataforma a esa creatividad. El sujeto “construye imágenes para representarse a sí mismo”, Hernández (2014b) y al Otro, entonces la creatividad, en su forma ya producida, estaría fundada por conjuntos de signos interventores intra-intersubjetivamente con los espacios enunciativos intrínsecos y extrínsecos, y sus contextualizaciones. Sin la creatividad profesaríamos en la obiedad. Lo obvio no es una verdad, sino la apariencia de muchas verdades. Para empalmar, manifiesta Ricoeur que “el hombre que habla en símbolos es en el primer lugar un narrador y él transmite una abundancia de sentido” en (Valdés..., 1998), así la explicación/comprensión del símbolo en el discurso, refiere al texto; el discurso reafirma el producto sensibilizado de la creatividad como texto.

Para tal efecto, hay que esforzarse, tener en cuenta la alternativa, algunas más amplias y otras más restringidas. Para Freud, *la genialidad es individual*. La Creatividad sigue siendo propulsor del florecimiento conciliador en las últimas generaciones, no constituye una práctica novedosa para este conocimiento, pero se haya resumido en el emporio del estudio disciplinario actual. El efecto perceptible real para subjetivar una novedad y llevarla a imagen, demanda sensibilidad y conciencia. Creatividad y creación son términos modernizados y se atribuye a la condición novedosa del sujeto cognoscente-sensible. Él es creador desde su nacimiento. Un sujeto enunciante que subyace en solución a las exigencias de un sujeto bio-psico-social subjetivado. Reinventa y resignifica un

mundo mediando con el surgimiento de lo inesperado. Es ahora el resurgimiento de la curiosidad abierta de aquel sujeto condicionado por el discurso pedagógico sesgado.

De igual manera la creatividad, sobrepasa hacia las capacidades subjetivas para transformar algo o innovar. En el evento creativo van subyacentes los mejores valores hiperestésicos; esta innovación va a tener otro sentido, no reducido, sino expandido al compartirlo con la transformación social. Todo producto creador<sup>10</sup>, discurso o texto, es el resignificante de una realidad, y como dice Ricoeur, “nos invita a interpretar una proposición de mundo, de un mundo que puede ser habitado por nosotros y donde proyectamos nuestras posibilidades más propias” (Valdés..., 1998). En toda la historia, aquello creado por el ser humano o lo que éste crea, necesita de condicionamientos, disposición y aptitudes para evidenciar el impulso de competitividades, reflejadas en un resultado, producto o discurso, entonces si el discurso es texto, el texto es la mediación por la cual nos comprendemos a nosotros mismos”, (Ibidem).

Es notable entonces que la creatividad, destacando sus aportaciones en nuestra cotidianidad y la resolución de problemas, es la manera distinta, inserta en la pedagogía de la sensibilidad, para transformar el modo de pensar individual y colectivo, lo cual nos lleva a dilucidar que nos encaramos contra un constructo de consecuencias importantes dentro de las relaciones sujetos-familia, sujeto-escuela, sujeto-trabajo, sujeto-sociedad. Además es el encuentro consigo mismo. De hecho apunta Hernández en Bastidas (2014), “el sujeto debe aprender a mirarse a sí mismo, a cuidar de sí, a conocerse a sí mismo, a reencontrarse con su “yo”, este movimiento del sujeto hacia sí mismo, hacia lo intrasubjetivo. Foucault (1990) alude a “una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o

---

10 Será la derivación que se examina como “creativo”, sin profundizar su proceso, menos aun en elementos relacionados con su personalidad.

inmortalidad” y Morin (1999) subraya “...cuando nos asomamos a entender el mundo físico, biológico, cultural en el que nos encontramos, es a nosotros mismos a quienes descubrimos y es con nosotros mismos con quienes contamos”.

Evidentemente, desde la pedagogía de la sensibilidad, en función del acto enseñanza-aprendizaje, en los niveles de iniciación y en el caso del sujeto percibiente escolar, ellos deben ser familiarizados hacia sus capacidades, a favor de su crecimiento personal como sujeto subjetivado. Es indudable que las sesiones de intercambios que no posean las características motivacionales, quedarán fuera de orden. Está claro de igual manera, que la pericia para recibir nuevos conocimientos, se ubica como base primordial en el estado afectivo del ser humano, no estará supeditado a capacidades extraordinarias, menos actúa particularmente en disciplinas científicas, o únicamente en las artes, ahora bien, al funcionar, maniobra como beneficio total y general a lo que respecta. Donde existe el sujeto afectivo como en la pedagogía de la sensibilidad, los aspectos motivacionales prevalecerán. Manuel Montaner en Subero (1968), pensador y maestro de 1904 decía: “La actitud creadora del alumno en la enseñanza se ha de referir no solo a su propia formación, sino también a los recursos con que hoy cuenta la educación para llevar a cabo la labor escolar”.

Por lo demás, ya el universo ha sido creado por nosotros, desde las perspectivas más variadas, por ende sus conflictos, pero igual tenemos la potestad de configurarlo de nuevo, de resignificarlo y recrearlo desde la creatividad basados en los planteamientos anteriores en los cuales retozan las emotividades y elementos estructurantes de la educación. A esto, traemos a Immanuel Kant (2003), en su “Pedagogía”, allí inscribe:

La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede

realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino.

### **El proceso creativo sensible.**

Por consiguiente, para los pedagogos y educadores, sujetos sensibilizantes polifacéticos, debe ser de gran trascendencia recapacitar en relación a la creatividad dentro del proceso de intercambio significativo sujetos-docentes-enseñanza-aprendizaje, pues es imprescindible enfatizar en las generalidades de algunos componentes de la creatividad, elementos recurrentes dispuestos en cada una de las diligencias del sujeto enunciante, como arquetipo universal, caso específico del proceso creador. De alguna manera todos los sujetos deben clarificar y revelar la creatividad y su afin con la originalidad; de qué se trata o cómo se manifiesta, para Martínez & Guanche (2007) pueden ser: personalidad creadora, proceso de creación, producto creador, influencias sociales, relación con los niveles de la creatividad: nivel individual y nivel de la sociedad.

1) El proceso de creación tiene que ver con la concatenación de elementos como la imaginación pensada como una potestad expresa en las funciones de la mente, en presencias de disonancias desde el principio hasta el final y que también depende de los aspectos motivacionales. Suceden de la actividad creativa como tal, más que el producto creativo o en sí. Es la plataforma de la simbolización. Así se estructuran una serie de conexiones que involucran la modelización o reelaboración del signo llegando hasta el nuevo objeto en la realidad.

2) El producto creador es la derivación del hecho creativo, fuera del proceso y elementos del sujeto. El producto es inacabado pues hará una llamada a la interpretación, múltiples interpretaciones.

3) Las influencias sociales, es decir, *lo que rodea al proceso de la creación, como son el medio circundante, la educación, la cultura en general, que son el motivo de estudio de la creatividad en este sentido*<sup>11</sup>. En efecto la estructuración del sujeto se sumerge en la praxis de socialización, es el progenitor del lenguaje y por ende los símbolos.

4) En relación con los niveles de la creatividad, aquí la mayoría de investigadores de los aspectos humanos identificados con las posibilidades del ser, unifican sus criterios en el subconjunto individual, caracterizado en las creaciones intrasubjetivas, con repercusión simismista, donde puede surgir subjetivación de objetos personales o creaciones propias íntimas. Sensibilización para gozo personal; satisfacción.

5) Un nivel social. Señala en cómo vive el sujeto creador, se da en la reconfiguración del referente simbólico familiar para un conglomerado, es una innovación refigurada trascendental que influye en un entorno determinado. “Por ejemplo, el maestro que elabora una metodología para la enseñanza de la lectura, que llega a ser conocida por amplias masas de educadores, quienes la ponen en práctica”. Op. cit., p. 17.

Aparte de lo señalado, la automatización del proceso creativo no existe, se rige por sus fases y se despliega por etapas constantes, para Teresa Orellana<sup>12</sup>, iniciadas en las necesidades de creación, la concepción de los elementos, el pensamiento inductivo hasta la materialización del producto; es por eso que la planificación convencional no se ajusta a la planificación creativa y “de acuerdo a los estudios que clasifican el proceso creador en etapas o fases, puede indicarse que dichas fases dirigen al individuo a un estado

11 Se escribe textualmente de la concepción de Martínez & Guanche (2007:17)

12 Se inscribe en el trabajo de Ana Teresa Orellana: Propuesta de un modelo creativo para el docente que labora en el Decanato de Ciencias y Tecnología de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. S/F. [http://docplayer.es/10414181-Ana-teresa-orellana-resumen.html#show\\_full\\_text](http://docplayer.es/10414181-Ana-teresa-orellana-resumen.html#show_full_text)

de autorrealización y auto-encuentro, de modo que cumplir estas fases significa ser creativo”.

En razón de lo anterior y la variación de interconexión con la pedagogía de la sensibilidad y sus filiaciones ontosemióticas, la personalidad creadora, es manifiesta en aquel sujeto sensible, quien a través de rasgos actitudinales, relacionados con su carácter, naturaleza, personalidad, idiosincrasia y valores, acciona creativamente; moldea significados y símbolos, reconstruyendo la realidad, generando imágenes, textos o discursos diferentes a los que conocemos y abren las puertas a nuevas significaciones. Así se presenta un sistema de relaciones semióticas donde la creatividad construye un texto, desde el foco del sujeto-receptor (creador) y desde la metáfora germinal, un texto nuevo, una nueva producción de sentidos, tomando en cuenta a Fabbri (2004:89).

En ese mismo contexto, los aportes relativos al tema de la creatividad, han sido armonizados por algunos estudiosos quienes sostienen que el proceso creativo pasa por entramados o escalones. Las cubanas María Martínez y Adriana Guanche (2007:18) han legado grandes contribuciones para los estudios latinoamericanos en este aspecto, y adicionan que por los principios evaluados por cada especialista son redundantes esas etapas fundamentales en distintos espacios y tiempos.

I: La asimilación de la necesidad de crear algo, que puede también denominarse, de determinación y formulación del problema.

II: Es la etapa de reflexión y de acopio de información.

III: Es la etapa de trabajo duro, de tensión y de sucesivos cuestionamientos, en aras de “hacer nacer la idea solucionadora”.

IV: Etapa en que ocurre la iluminación, que generalmente se produce súbitamente, es cuando surge la idea brillante. Comienza el trabajo de creación en sí.

V: Se llevó a la práctica la idea y se procesó, quedando: realizado el producto, que se pone a prueba y como epílogo,

se divulga o comunica a todas las personas que tengan interés el participar del hallazgo o del resultado de la creación (Ibidem).

En lo esencial, observamos como característica preponderante, la existencia de lapsos que definen el proceso de creación como dinámica de la creatividad y gracias a sus atributos y flexibilidad de las acciones descritas, pueden coadyuvarse unas con las otras abiertamente, en algunos casos sale de sus deslindes. Cabe resaltar la correlación sensible de la valoración, el talento, aptitud, competencia, disposición y saber, con la acción humana del hecho creativo.

Escalante en Orellana<sup>13</sup> muestra otra tesis pertinente al proceso creativo, piensa que este “se inicia en una persona, avanza hacia un problema y una situación, y termina en un producto”, complementando con las características del sujeto, a qué refiere el problema, su situación y por ende interesarse por el producto. Otros concuerdan con Escalante y remarcan: persona, problema, situación y producto. Vemos la reexaltación del sujeto como creativo, primordial y piedra angular del proceso como tal. Así, por ejemplo, Colmenárez (1991) en su análisis “refiere como características de la persona altamente creativa la sensibilidad, la originalidad, la redefinición y la elaboración, la libertad de acción”.

En todo caso, la creatividad está considerada, como se dijo anteriormente, como elemental para impulso de las poblaciones y el crecimiento humano. A la vez que se convierte en estamento de reflexión así como también es factor de tracción para un sujeto trascendente, quien en su intersubjetividad se deleita en su existencia. De idéntica manera la creatividad vigoriza e incita demás cualidades afectivas, cognoscitivas y sociales, por establecerse cual germen del pensamiento, así la creatividad pasa a ser el actor principal en los procesos educativos. La capacidad, la

---

13 Ibidem

afectividad y la espontaneidad creadora del sujeto-educando, ha de ser divisada por la enseñanza.

Como complemento, mientras el proceso de educación en su muleta de la pedagogía, sea agente transformador del carácter humano, el deseo, el placer, el conocimiento, el amor, el servicio y la alegría, serán los soportes fundamentales para su pariente de la sensibilidad, esa que puede ir más allá del simple aprendizaje y la enseñanza, actos complementarios de ese mismo proceso educacional. El aprendizaje es la aspiración a una forma de vida concretada en la conducta propia del alumno como sujeto activo. La enseñanza es el estímulo exterior dirigido a que esa aspiración obtenga el valor del resultado y se actualice como tal. Y lo más importante la acción principal de la enseñanza está en el educador, ella no tiene lugar sin la participación activa del Otro.

Aunado a la situación, las propiedades destacadas de una educación matizada con la afectividad, requiere de un educador diligente y creativo, inmiscuido en el proceso de avance directo y flexible, con confianza y esperanzas en sí mismo, dispuesto a alumbrar, cual lámpara lúcida el proceder de sus alumnos para que no desvíen sus acciones. Desechará las prácticas preestablecidas y monótonas, cerradas y detractoras, pero la agilidad suficiente para reconocer los aportes que ellas permanecen. Una de las características cardinales de ese sujeto-guía, debe centrarse en la creatividad, en su desempeño cotidiano, para establecer vínculos y ambientes apropiados tanto afectiva como culturalmente. Su forma de valorar el ejercicio de su alumnado no puede la tradicional, creará en la voluntad particular.

Comparativamente, la realidad educativa vive cambios constantes y sus exigencias repercuten en los estamentos paradigmáticos para reconocer al sujeto creador, lo más importante cómo instruirlo y sensibilizarlo para tal fin. En resumidas cuentas, la actividad creadora es un sistema complejo de vinculación



sujeto-realidad, en el cual interactúan operaciones intelectuales, afectivas y sensibles, aun más en el caso de las particularidades en este trabajo expresados. Entonces en el discernir las vías para las posibles soluciones de planteamientos complicados, puede acudir a conocimientos antiguos y entrelazarlos con propuestas actuales, pues la originalidad aparta al creador de las estructuras predefinidas y rectangulares.

Igualmente como se señalaba, el sujeto creador, el sujeto resignificador dicente tiene que ser reconocido por el docente, por lo cual se adhiere a un proceso de intercambio intersubjetivo en el cual se reafirman mutuamente, y trabajan en la alineación de eventos que estimulen sus formaciones, una relación docente-dicente, pivote de la victoria educativa.

Para Robinson (2006), “la creatividad es un proceso muy práctico”, a lo cual agrega la existencia de innumerables nociones falsas sobre su definición. Para él la creatividad es básicamente “el proceso de tener ideas originales que aporten valor”. Opina por demás que todo el mundo tiene facultades creativas, y que se pueden desarrollar. “Decir que no eres creativo es como cuando alguien dice que no sabe leer”. Y el mismo tono de su exposición: “Cuando alguien dice eso, no entendemos que sea incapaz de leer y escribir, pensamos que lo que nos está diciendo es que no ha aprendido a hacerlo todavía, no ha estudiado lo necesario, que nadie se lo ha enseñado”. Este conferencista internacional deja en aire las siguientes interrogantes ¿Cómo el proceso educativo puede contribuir al crecimiento de la creatividad?, adicionándole nosotros esta otra ¿Cuáles serían los juicios pedagógicos más acertados para ello?; parte de las respuestas se concibieron anteriormente.

En síntesis, la creatividad y el aprendizaje son operaciones intrínsecas del sujeto y donde el sujeto docente está impedido de penetrar fácilmente, pero como lo subrayan Martínez & Guancho (2007), pueden propiciarse, controlarse y evaluarse. Atraen al

contexto las frases de Carl Rogers “la creatividad existe en todos los individuos y solo espera las condiciones precisas para liberarse y expresarse”. (Ibidem).

La variación de procedimientos para desarrollar la creatividad, fluctúan desde los grupales hasta los individuales, los dos con la intención de acrecentar las experiencias creativas. De la misma manera, existen opciones en su versiones aplicables en los espacios educativos. Especialistas esbozan el desarrollo de la creatividad en edad escolar; Sensat (1980) piensa,

que para desarrollar la creatividad en el niño es necesario, sensibilizarlo antes de su experiencia personal, desarrollar su capacidad de atención, afrontarlo con la realidad de los hechos y obtener su motivación, que puede ser alcanzada a través del incentivo externo social: la dramatización creativa.

En la existencia experiencial de la vida misma, el conocimiento llega luego de acciones observatorias constantes y reflexiva, en la cual la persona se ubica tal componente creador y organizador. Mendoza (1994) habla de unas cualidades necesarias en un sujeto-docente creativo:

Tener una alta motivación intrínseca hacia la creatividad que se realiza; poseer flexibilidad e independencia de pensamiento; exhibir capacidad de reflexión, elaboración personal, posición activa y transformadora; poseer autoconciencia y auto valoración. De todas estas condiciones necesarias para el ser creativo en el campo de la docencia, debe destacarse la motivación intrínseca, referida a la actividad que le permite al individuo explorar sus potenciales intelectuales en la obtención de niveles de regulación y ejecución cualitativamente superiores en la acción educativa; y el pensamiento independiente, entendido como flexibilidad presente en el maestro para buscar soluciones a problemas de su entorno, con sus

propios medios y recursos.

En realidad y terminando la idea, el proyecto a trazarse está centrado en el cometido del educador como sujeto creativo, orientando, apoyando a sus alumnos a hallarse a sí mismo y reconocerse como tal en un proceso intrasubjetivo de identificación. Será un crecimiento creativo educador-educando anexo a la promoción del ejercicio dinámico transformador de la realidad de la mano a un proceso bidireccional y retroalimentado enseñanza-aprendizaje. Educación y vida son parte de un solo estado real divisada desde distintos puntos. Cada sujeto debe ir erigiendo, por necesidad, su temperamento humano, su identidad, en un desarrollo que inicia desde el parto y transcurre hasta la totalidad de su existir.

Igualmente el sujeto sensible forma su temple partiendo del activar sus capacidades estimativas, reconocedoras y de discernimiento. El individuo se inclina naturalmente a la ejecución de estos procedimientos. Ejecutadas dentro del esquema positivo, como deber ser, serán el proceso educativo que den al sujeto, alimento filosófico y enseñanza de vida.

A todo esto, una pedagogía de la sensibilidad, promueve y hace sensatas las variadas actividades de obrar las emociones, se sitúa mirando las disímiles realidades que ofrecen elementos afóricos como el bien, la verdad, la belleza, el amor, cuya trascendencia origina, las multiformas de agrado, se abrevian en el goce y felicidad. El sujeto se subjetiviza contactado a la realidad, se nutre de las redes de operaciones subjetiva, que alimentan las relaciones intersubjetivas e intrasubjetivas, también lo intelectual. Al asomar la cabeza a este mundo, el sujeto lleva codificado las relaciones con su entorno subjetiva y socialmente. Es bombardeado de estímulos cognitivos y afectivos. Impulsos biológicos, incitaciones y respuestas naturales a las cuales se suman emociones que constituir las ideas y el desarrollo del intelecto para el apareamiento de las operaciones psíquicas.

Freire plantea que el educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica y creativa del educando, al igual que su curiosidad e insumisión. Una de las tareas primordiales del docente es trabajar con los educandos el rigor metódico, que no tiene nada que ver con el discurso bancario de la educación, sino con la promoción de generación de conocimientos nuevos, creativos e innovadores. De esta manera, una educación liberadora y creativa busca el aprendizaje significativo, el desarrollo integral de los educandos y por eso, se requiere la presencia de educadoras y educadores creativos, inquietos rigurosamente curiosos, humildes y persistentes, y con un profundo amor a la labor docente y a sus educandos. Por lo cual, Freire señala que debe percibirse así, la importancia vital del papel del educador como ser creativo y liberador. No como intelectual memorizador, que se domestica ante el texto, con miedo de arriesgarse a cambiar.

Por último, podemos escribir el lema “la educación es vida”, pues la educación robustece nuestra conducta y acciones para el vivir; nos dispone para la subsistencia.

La educación es parte de la vida y ellas unidas son un progresivo dilatar en su terreno en el que se refinan las propiedades propias del sujeto, sea en el orden físico y espiritual. En esa dilatación se encuentran el complejo acondicionamiento para el apoderamiento del capital sensible necesario en la existencia misma. Debemos anexar lo necesario de una autorrealización, pues fortifica la propia autoestima, amplía la capacidad de las relaciones socio-culturales, estética, la honestidad y creatividad; así junto al saber-hacer que direcciona a poseer y conquistar mayor número de bienes tangibles y espirituales, el sujeto debe reparar en su predisposición a mejorar, por ende ser más completo para enfrentarse a sus carencias. Para que un aprendizaje sensible, sea efectivo, es inminente ceder zonas para la personalidad y el Estado juega un papel muy importante, al respecto, Hernández (2014)

dice “es necesaria la implementación de una verdadera política de Estado para que la educación sea el gran articulante...”.

Para finalizar, observamos que la ontosemiótica como metodología es auxiliante eficaz para la reconfirmación del discurso simbólico subjetivo en nuestro menester, destacado en las conjunciones del proceso pedagógico y el educativo, lo cual evidenció las posibilidades de figuraciones poli-dimensionales en cuanto a los procesos involucrados entre el sujeto-enunciante, su entorno real y direccionamientos inter e intrasubjetivo como transformantes y pivote de acciones interpretativas, lo que demarcó una vía alternativa para ubicar la creatividad como elemento patémico-volitivo y componente transformador para el sujeto en sus relaciones socio-culturales e individuales, todo atendiendo la propuesta de Hernández (2014) de “*La pedagogía de la sensibilidad*”, quien efectivamente nos hace reconocer una negación rotunda de las prácticas desubjetivantes y descentrantes del sujeto que nos presenta la pedagogía tradicional y por ende su inserción el proceso educativo actual. Por lo tanto recorrimos en los elementos identificatorios del entorno real de la pedagogía cerrada e inflexible y su diferencia con la proposición sensible y afectiva, pues en ellas y sus principios soportan el valor patémico-volitivo de la creatividad como agente de resignificación.

## RESUMEN CURRICULAR

**Ally Rafael Mendoza Rondón.** Lcdo. Comunicación Social mención Desarrollo Social de la Universidad Cecilio Acosta de Maracaibo Edo. Zulia; Magister Scientiae en Literatura Latinoamericana de la Universidad de Los Andes Núcleo Trujillo, trabajó con la Cosmogonía y el sincretismo africano presentes en la literatura negrista venezolana (mención publicación). Estudios superiores en Pensamiento Complejo y Transdisciplina en Multiversidad Mundo Real-México DF; ahondó en cuanto a

la Identidad y memoria en la literatura negrista venezolana y su aproximación socio-histórica desde el pensamiento complejo. Miembro del Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (Lisyl-ULA). Periodista colegiado. Ex coordinador del Fondo Editorial Arturo Cardozo de la dirección de Cultura del estado Trujillo; Premio Regional locución, radio y televisión otorgado por el Consejo Legislativo Regional (Clet). [allyrafael@gmail.com](mailto:allyrafael@gmail.com)

## **Bibliografía.**

Ávila, María. (2002). “Figuras del otro: formas de la diferencia en la prensa argentina actual”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 47. Recuperado el 10 de febrero de 2014 de: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/2002/latina47febrero/4712avila.htm>.

Bastidas, A. (2014). *Editorial*. *Revista Ontosemiótica*. Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL). Año 1, N° 1 octubre-diciembre. Trujillo. Venezuela. Universidad de Los Andes.

Bedoya, J. (2000). *Epistemología y Pedagogía*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender introducción a la metacognición*. España: Universidad Deusto. Ediciones Mensajero.

Colmenárez, M. de (1991). *Características creativas del Profesor Universitario del Instituto de Tecnología de Yaracuy*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Barquisimeto.

Delgado, C. (2010). *Diálogo de saberes Para una reforma*

*del pensamiento y la enseñanza en América Latina: Morin, Potter, Freire.* Universidad de la Habana. Consejo Académico Internacional de Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Estudios 93, Vol. VIII, verano 2010.

DIE (2011) Documento Marco Para Renovación Del Registro Calificado. Publicación del Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Del Valle, Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Universidad Pedagógica Nacional. Publicación especial. Bogotá.

Domínguez, D. (2001) *La Revolución Pedagógica Precedida por la Revolución del Pensamiento: Un Encuentro Entre el Pensamiento Moriniano y La Pedagogía.* Manual De Iniciación Pedagógica Al Pensamiento Complejo. Compilado por Edgar Morin. Instituto Colombiano de Fomento de La Educación Superior. Unesco.

Fabbri, P. (2004). *El giro semiótico.* Gedisa. España.

Ferrer, N. (2003). *Espiritualidad Creativa: Una visión participativa de lo transpersonal.* Editorial Numancia, Barcelona.

Foucault, Michel (1984). *El juego de Michel Foucault, en Saber y verdad.* Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* México: Editorial Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol.* Barcelona: El Roure.

Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido.* México. Editorial Siglo XI.

Hernández, C.; Luis J. (2012). Hermenéutica y Semiosis en la Red intersubjetiva de la nostalgia. En: ***Revista Rastros, Rostros.***

Volumen 14, Número 28, julio-diciembre 2012.

Hernández, C; Luis J. (2013). *Hermenéutica y semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia*. Mérida: Vicerrectorado Administrativo: Universidad de los Andes.

Hernández C.; Luis J. (2014). La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado. En: *Revista Educere*, Vol. 18, núm. 60, mayo-agosto, pp. 229-236. Mérida, Venezuela. Universidad de los Andes.

Hernández C; Luis J. (2014a). **Editorial**. Revista Ontosemiótica. Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL). Año 2, N° 1 enero - marzo 2015. Trujillo. Venezuela. Universidad de Los Andes.

Hernández C; Luis J. (2014b). Los campos enunciativos y las disyunciones del yo. Una lectura desde Michel Foucault. En: *Estudios sobre Michel Foucault*. Editado por el Vicerrectorado Administrativo de la Universidad de Los Andes. Venezuela. Mérida.

Kant, Immanuel. (2003). *Pedagogía*. Editorial Akal. España.

Lotman, Y. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid.

Magariños, J. (2007). Archivo de Semiótica, Manual de Estudios Semióticos Juan Magariños de Morentin 1999-2007. Bajado el 24 de marzo de 2015 de <http://atlas.umss.edu.bo:8080/xmlui/handle/123456789/715> archivo Pluspdf.

Martínez, M.; Guanche, A. (2007). *Educación de la Creatividad*. Instituto Pedagógico Latinoamericano Y Caribeño. Cátedra UNESCO en ciencias de la educación. Imprenta Universitaria UBV. Caracas.

Morin, E. (1993). *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. Ed. Cátedra. España.

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa, Barcelona, 1998.



- Morin, E. (1999). *Los 7 Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. París 07SP, Francia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez.
- Morin, Edgar. (1994). *El Empeño Multidimensional, Sociología*, México, Anthropos Editorial.
- Rivas, P. (2014). La pedagogía de la cotidianidad de descubre en la sensibilidad. En: **Revista Educere**. Año 018 - Número 059. Universidad de Los Andes. Mérida, estado Mérida. Venezuela.
- Robinson, Ken (2006). *¿Las escuelas matan la creatividad?* TED [Vídeo]. 2:28'. Disponible en: <https://vimeo.com/9495415>
- Robinson, Ken (2009). *El Elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo*. España. Editorial Grijalbo.
- Subero, E. (1968). *Ideario pedagógico venezolano*. Departamento de publicaciones del Ministerio de Educación. Colección Vigilia N° 10. Caracas.
- Tarnas, R. (2003). *Espiritualidad Creativa*. Escrita por N. Ferrer. Prólogo. Editorial Numancia, Barcelona.
- Valdés M. y otros (1998). *Con Paul Ricoeur: indagaciones hermenéuticas*. Monte Ávila Editores Latinoamérica.
- Vercellino, S. (2015). *La metáfora de la red en el concepto foucaultiano de dispositivo*. Taller N° 425. Centro de Estudos Sociais, Praça D. Dinis. Colégio de S. Jerónimo, Coimbra. Portugal.
- Vizcaya, M. (2010). *Concepción pedagógica creativa fundamentada en la teoría crítica educativa de Pablo Freire*. Universidad pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Luis Beltrán Prieto Figueroa Volumen 14 N° 1. Enero-Abril 2010.

## **Pedagogía y subjetividad.**

Arturo José Bastidas Delgado  
ULA-LISYL

### **Preámbulo.**

**L**a pedagogía ha sido un tema de reflexión constante a través de la historia de la humanidad y quizás no ha habido una época necesitada de transformaciones fundamentales en su educación como la nuestra, donde el sujeto ha extraviado su norte y la revolución tecnológica en desarrollo apuesta a seguirlo transformando en cosa, en número, en espectador. Hoy día a nuestra educación se le plantean grandes retos en la formación de las futuras generaciones, uno de ellos es el de dotar de un nuevo sentido a la educación a través de construir nuevos modelos de subjetivación enmarcados en una pedagogía de la sensibilidad para la que debe ser fundamental formar al sujeto para que centre su ser a través del conocimiento de sí, para que logre alcanzar como dice Kant (2013) su mayoría de edad.

Desde dicha perspectiva es importante señalar que el presente escrito ha transitado por el camino de la historia de la pedagogía, de la historia de la educación y de la filosofía con el objeto de indagar las reflexiones en torno a lo pedagógico.

La pedagogía a través de su recorrido histórico ha estado indisolublemente vinculada a lo mitológico, a la poesía, a la música, a la literatura y desde luego a la filosofía, para decirlo en otras palabras, ha estado unida a las manifestaciones de la sensibilidad de los sujetos, a su subjetividad.

La paideia griega con Homero y sus obras cumbres como la *Ilíada* la cual nos muestra en sus relatos la acción pedagógica de Quirón un personaje mitológico maestro de Aquiles que le enseña las diferentes artes, a este respecto nos dice Marrou (1985: 24) que: “La figura típica del educador es la de Quirón, el muy sabio centauro; gran número de leyendas parecen haberse adueñado de su nombre. No solo educó a Aquiles, sino también a otros héroes...”<sup>1</sup> Este ejemplo nos plantea una interrogante ¿Es la educación obra de titanes? O ¿es necesario realizar un esfuerzo titánico para girar la mirada de la educación hacia el sujeto?

En este sentido la pedagogía de la sensibilidad se plantea situar como centro de su accionar reflexivo el sujeto y sus manifestaciones sensibles lo cual significa producir un nuevo pliegue<sup>2</sup> en lo educativo para dirigir la mirada hacia ese ámbito que está más allá de los contenidos, de la disciplina, como es el ámbito de la interioridad del sujeto, ámbito hacia el cual las reformas educativas no han apuntado, ya que sabemos que sus miradas están mediadas por el poder de los estados y por las necesidades de reproducción del capital.

### **Vinculación de filosofía y pedagogía.**

Variados son los autores e historiadores de la filosofía, de la pedagogía y de la educación que coinciden en aseverar que la pedagogía significa “...literalmente guía del niño...”<sup>3</sup>, en

---

1 Ver: Marrou, Henry – Irene (1985) *Historia de la educación en la antigüedad*. P.24 y ss.

2 Ver: Deleuze (1989).

3 Ver: Abbagnano N. y Visalberghi A (1992) *Historia de la Pedagogía*. Fondo

este sentido consideramos pertinente introducir la definición de Dilthey (1944: 27) quien señala que "...paidagogía es primero (independientemente de paideia) el acompañamiento y vigilancia del muchacho por su conductor. Éste se llama por ello *paidagogos*". En este mismo sentido Marrou (1985:191) nos plantea que el ayo o pedagogo es un "...sirviente encargado de acompañar al niño en sus cotidianos trayectos entre su casa y la escuela...", sin embargo, señala Marrou (1985) que esta función modesta de ser "...un simple esclavo encargado de llevar el reducido equipaje de su joven amo, o la linterna para alumbrarle el camino, e inclusive al niño mismo si este se encuentra fatigado..." el pedagogo paralelamente a pesar de su ...condición servil y de su escaso prestigio...desarrolla un papel moral inculcando en el niño los buenos modales, conformando así "...su carácter y su moralidad..." por tales motivo asevera Marrou (1985: 192) que:

Junto a la instrucción de orden técnico que proveen los diversos maestros (y a la cual frecuentemente él mismo contribuye como repetidor, encargado de hacerle aprender las lecciones etcétera) toda la educación moral del muchacho queda confiada al <<pedagogo>>, cuya función perpetúa así dentro de la burguesía helenística el papel de <<ayo>> de los héroes homéricos. La lengua refleja de hecho esta importancia: en el griego de la época helenística *παιδαγωγός* pierde muy a menudo su sentido etimológico de esclavo <<acompañante>> para adquirir la moderna acepción del pedagogo, de educador en el pleno sentido de la palabra (con todo se distinguirá siempre del <<maestro>> proveedor de la ciencia.

Esta interpretación que realiza Marrou (1985) nos parece de vital importancia para comprender el sentido histórico de ese personaje que comenzó siendo un simple acompañante para luego transformarse en educador, en pedagogo, proveedor del sentido moral de los sujetos, formador de su interioridad. Por tales

---

de Cultura Económica. Novena reimpresión. España.p.8.

motivos la pedagogía desde sus inicios tiene un sentido subjetivo que emerge desde la cotidianidad del mundo de la vida para transfigurarse en teoría de la educación, que reiteradamente olvida su función de educación del espíritu, de dejar huellas en el ser de los sujetos o en su alma.

Situados en este ámbito de reflexión nos parece de vital importancia recurrir a Platón quien en sus diversos diálogos tiene una preocupación fundamental por la educación, la cual está indisolublemente ligada al momento histórico en que le correspondió vivir; en este sentido nos parece que Reale (2002:21) en su texto comienza señalando que: "...Desde hace cierto tiempo, algunos estudiosos (principalmente Havelock) han observado con razón que Platón se sitúa en un momento histórico del todo excepcional, en el cual llega a plenitud un desarrollo cultural de alcance verdaderamente revolucionario...". Ese desarrollo cultural al que se refiere Reale (2002) fue la aparición de la escritura y con ella el enfrentamiento de la cultura de la comunicación naciente con la cultura de la oralidad poética-mimética, a este respecto nos dice Reale (2002: 23-24) que:

Havelock sostiene que la superación de la cultura poética fundada sobre la oralidad mimética llegó a ser posible solamente a raíz del desarrollo de la alfabetización y de la cultura de la escritura, que eliminaba del juego a la cultura de la oralidad, y afirma que Platón mismo fue el <<profeta>> de tal revolución. En realidad, sin embargo, Platón criticó la escritura; además, defendió firmemente la oralidad, colocándola claramente por encima de la misma escritura en virtud de su valor y de su capacidad comunicativa.

Variadas y novedosas son las tesis que Reale (2002) desarrolla en este texto, y sí nos damos cuenta tienen una relación directa con la pedagogía y con la educación ya que al hablar de esa revolución tecnológica que introdujo la escritura, se supone que para alfabetizar, para lograr el paso de una cultura de la oralidad a la cultura de la escritura se planteó desde luego un debate en torno

a lo pedagógico y a este respecto la República más que un texto político es considerado por esta lectura un texto fundamentalmente tensionado por lo educativo, veamos lo que nos expresa Reale (2002:23) en su investigación:

La tesis según la cual la obra maestra de Platón, o sea, la República, mucho más que un escrito político, es una obra que apunta todo su interés hacia la cuestión de la educación de los hombres, ha sido sostenida por primera vez en realidad incluso por Jean-Jacques Rousseau, que consideraba este escrito la más grande obra maestra de pedagogía de todos los tiempos. Esta interpretación fue retomada y desarrollada más tarde, en el siglo XX, por Werner Jaeger... Pero el método de la técnica de la comunicación fundado en la psicología, la sociología y la ciencia con el cual Havelock demostró estas tesis les da una relevancia e importancia en cierto sentido totalmente nueva.

Situados en este contexto donde se ubica Platón que es el seno de una transformación tecnológica sin precedentes donde le corresponde pensar su mundo a la vez que ser punta de lanza de la academia en el debate en contra de la oralidad mítico-mimética, proponiendo a su vez la oralidad dialéctica ejemplificada en los diálogos por la figura de Sócrates y planteando el mito en unidad con el logos, tema que en apariencia está desvinculado de lo pedagógico, más sin embargo Platón en el Fedro<sup>4</sup> y en la República le adscribe una fundamental acepción educativa enmarcados dentro de su concepción de la oralidad, que por lo trascendental para este escrito la traemos a continuación, por supuesto guiados por Reale (2002: 312):

Pues bien en el mencionado testimonio de sí mismo del Fedro (276c -277a) Platón escribe: ¿Diremos que aquel que tiene la ciencia de lo justo, de lo bello y de lo bueno tiene menos sentido para sus asuntos que un agricultor para sus semillas? [...] Y entonces, si quiere hacerlo seriamente, no los escribirá con agua negra, sembrándolos mediante el

---

4 Ver. Platón (1998) Diálogos. Fedro (276c -277a). p. 405 y ss.

cálamo.

No los escribiré porque, como sabemos, los discursos escritos no saben “defenderse” por sí solos. Y si el que posee la ciencia de lo justo lo hace, lo hará por juego y para traer estas cosas a la memoria, en el momento oportuno, para sí mismo y para sus discípulos. Además Platón coloca este <<juego>> muy por encima de todos los demás, pero lo califica precisamente como <<un narrar por mitos>> (mythologeîn) acerca de la justicia, del bien y de lo bello; y puntualiza que el filósofo considera de mayor valor sólo los discursos dichos en el contexto de la enseñanza con el fin de hacer aprender, y que, por tanto, *considera que solamente hay claridad, integridad y seriedad en torno a lo justo, al bien y a lo bello en los discursos escritos realmente en el alma, o sea, en el ámbito de la oralidad dialéctica.*

En conclusión, estos, y sólo estos, los realizados en el contexto de la oralidad, son, según Platón, *los verdaderos discursos serios y los hijos legítimos del filósofo.*

Como evidenciamos, la oralidad adquiere para Platón (1998) una importancia fundamental en el marco de la educación, de la enseñanza, ya que los discursos del maestro deben escribirse en el alma del que aprende, es decir en su interioridad; por ello para la propuesta que desarrollamos que es la de una pedagogía de la sensibilidad, la oralidad, el discurso del maestro en la formación de los sujetos adquiere una relevancia central para el acto pedagógico de interlocución, de la reciprocidad discursiva de las subjetividades, del diálogo pedagógico intersubjetivo.

Diálogo que, como sabemos, Platón lo desarrolla en su obra y el cual es definido como juego dialéctico practicado cotidianamente por los participantes de la academia y que Reale (2002:352) no duda en vincular a la hermenéutica cuando plantea que “...el diálogo platónico anticipa, desde ciertos puntos de vista, la <<hermenéutica>> moderna”. En este mismo sentido Gadamer

(2003: 446) reafirma la opinión anterior cuando nos dice que “... podemos remitirnos a Platón cuando destacamos la relevancia que la referencia a la pregunta posee también para el fenómeno hermenéutico...tanto más cuanto que en el mismo Platón se muestra ya el fenómeno hermenéutico en una cierta manera...”. Asimismo, para nosotros el diálogo entablado en el modelo dialéctico pregunta-respuesta, situado en el contexto educativo es de vital importancia como encuentro de subjetividades que se planteen construir conocimiento, de allí su inmensa importancia pedagógica para la concreción de ese círculo hermenéutico donde los sujetos se encuentran para aprender a través de la mediación del diálogo, de la palabra transparente, horizontalizada sin pretensiones de opacar al otro sino de permitir el reencuentro consigo mismo a través del encuentro con el otro.

### **La educación como conversión.**

A la luz de esta nueva concepción pedagógica que estamos dibujando el aporte de Platón leído a través de Reale (2002) es fundamental, lo cual nos lleva a presentar una segunda noción platónica como lo es la de educación como “conversión”. En tal sentido Reale (2002:337) citando un extracto de la República VII 518b - 519b, nos permite acceder a dicha noción, veamos:

-Conviene considerar [...] que la educación no es como dicen algunos que hacen profesión de ella. Dicen, en efecto, que, aun no existiendo en el alma el conocimiento, ellos lo implantan en ella, como se implanta la vista en ojos ciegos.

-Lo dicen, efectivamente.

-En cambio, nuestro razonamiento demuestra que a esta facultad, presente en el alma de cada uno, o sea, al órgano con el cual cada uno aprende, *del mismo modo como no sería posible volver el ojo de las tinieblas hacia la luz sino junto con todo el cuerpo, así es preciso apartarlo del devenir*



*junto con toda el alma*, hasta que sea capaz de resistir la contemplación del ser y del fulgor supremo del ser, o sea, a lo que decimos que es el Bien. ¿O no es así?

-Sí.

-Por tanto, de esto puede existir un arte, a saber, *de esta conversión, o sea, de qué modo puede girarse más fácil y eficazmente el alma*. Y no se trata, pues, de implantar la vista, sino de procurársela, como si ya la tuviese pero *no la orientase en la dirección debida* y no mirase a donde debiese.

-Así parece...

—Por tanto, dije, si a una naturaleza semejante se le podaran a su alrededor desde la infancia estos que son como pesos *de piorno asociados* al devenir, los que, adhiriéndose a ella mediante los alimentos, los placeres y las molicias de este género, arrastran hacia abajo la vista del alma, así pues, si, *liberándose de ellos, se convirtiese hacia la verdad, esta misma naturaleza de estos hombres vería agudísimamente también tales cosas, así como ahora ve aquellas a las que, en cambio, se ha vuelto.*<sup>5</sup>

Como vemos, la metáfora de la conversión de las tinieblas a la luz que Platón vincula a la educación es para nosotros de suma importancia, ya que Platón introduce el concepto de aprendizaje como facultad y la educación como un arte que permite realizar la conversión, de girar de una manera más fácil y eficazmente el alma, de procurar orientar la mirada, la visión de los sujetos en la dirección debida y para realizar esta labor es menester para Platón comenzar desde la infancia a orientar la mirada del alma hacia lo trascendente, hacia lo verdadero.

Reale (2002: 335) se pregunta: "...En qué sentido la filosofía es para Platón verdaderamente una forma de <<conversión>>?...y se responde a la vez que fue Jaeger (1996)...el que brindó la respuesta más clara y precisa a este problema: Leamos sus mismas

---

<sup>5</sup> Ver: Platón (1986) *Diálogos Vol. IV*. República. P.343.

palabras: <<La esencia de la educación filosófica consiste [...] en una “conversión” [*periagogé*], en el sentido originario, localmente simbólico, de esta palabra. Consiste en volver o hacer girar “toda el alma” hacia la luz de la idea del bien, que es el origen de todo...”

Este concepto filosófico de conversión fue retomado y transfigurado desde los inicios del cristianismo y el sentido que nosotros le adscribimos parte de la lectura de Foucault (2012:206), para quien “...la noción de conversión...es una de las tecnologías del yo más importante que conoció Occidente”. Tema que para Foucault (2012: 207-208) no es nuevo sino que fue inaugurado por Platón:

Esta epistrophe platónica se caracteriza...de la siguiente manera: consiste en primer lugar en apartarse de las apariencias...Segundo: retornar a sí constatando la propia ignorancia y decidiéndose justamente a la inquietud de sí, a ocuparse de sí. Y por último, tercer momento, a partir de ese retorno a sí que va a llevarnos a la reminiscencia podremos volver a la patria que es la de las esencias, la verdad y el ser.

En este sentido, las tecnologías de yo, ese trabajo sobre sí, le permitía a los sujetos volver a sí mismos, retornar a su ser, consagrarse a sí mismos<sup>6</sup> y esta conversión a sí mismos no tiene otro objeto sino centrar al yo a partir de conquistar el centro de sí mismo<sup>7</sup>, es una vuelta a la patria ontológica del ser como se señaló anteriormente.

Esta vuelta a sí mismo, esa conversión a sí, debe ser posibilitada por la educación, pero por una educación que deje huellas en el alma, una educación que se dirija a formar la interioridad de los sujetos, una educación que debe potenciar el conocimiento de sí a través de la relación entre pedagogía y hermenéutica.

---

6 Ver: Foucault (2012:204).

7 Ver: Foucault (2012:205) Metáfora del trompo.

## **Pedagogía y Hermenéutica**

Lograr que los sujetos educativos realicen una hermenéusis de sí con el objeto de centrar su ser, de dotarlo de sentido, de situarse en el mundo o lo que es lo mismo en su circunstancialidad histórico-geográfica es una aspiración práctica de la pedagogía de la sensibilidad tensionada por la ontosemiótica (Hernández, 2013), que sustentada en una concepción interdisciplinaria se junta con la Filosofía, con la antropología filosófica devenida en Hermenéutica y con otras disciplinas, con el objeto de: "...crear un instrumento de reflexión a partir de las isotopías intersubjetivas y su interacción dentro de la semiosfera..." Hernández (2013: 56). Instrumento de reflexión que permita que el sujeto conozca un horizonte de conocimiento postergado, como es el conocimiento de sí, que es la puerta de entrada al cuidado de sí y de los otros y a la reconstrucción de una cotidianidad mediada ética y estéticamente.

Desde esta perspectiva, la ontosemiótica en cuanto asume al sujeto y sus desdoblamientos como epicentro de su atención, de su razón de ser, se vincula de una manera directa con la hermenéutica filosófica: Con la hermenéutica que asume al sujeto como texto y con la hermenéutica del sujeto; lectura del sujeto y de los procesos de subjetivación que a partir de Foucault (2012) adquieren una importancia fundamental, toda vez que el tema de la inquietud de sí según Foucault (2012: 29) abarca "...desde el siglo V a.C.,... hasta los siglos IV y V d. C., toda la filosofía griega, helenística y romana, así como la espiritualidad cristiana..." Inquietud de sí o (epimeleia heautou) según Foucault (2012: 35) designa "... el conjunto de condiciones de espiritualidad, el conjunto de las transformaciones de sí mismo que son la condición necesaria para que se pueda tener acceso a la verdad..." La indagación foucaultiana aunque no tuvo como eje central la pedagogía, esta se menciona recurrentemente en la obra del último Foucault hasta el punto que podemos considerarla una de las isotopías centrales que actuó como palanca fundamental en el discurso que planteó el encuentro

del sujeto consigo mismo y en las prácticas de subjetivación. En este sentido, Foucault (2012: 387) cuando nos habla de pedagogía y psicagogía, nos dice:

Si llamamos “pedagógica”, por lo tanto, la relación consistente en dotar a un sujeto cualquiera de una serie de aptitudes definidas de antemano, creo que se puede llamar “psicagógica” la transmisión de una verdad que no tiene la función de proveer a un sujeto cualquiera de aptitudes, etcétera, sino la de **modificar el modo de ser de ese sujeto al cual nos dirigimos**<sup>8</sup>.

Esta relación entre subjetividad y verdad ha sido una constante en la obra foucaultiana, ya que Foucault tratando el tema de la preparación del alma y el acceso a la verdad, a partir de los escritos de Tertuliano sobre el bautismo, se plantea escribir una historia de la verdad que:

tome como punto de vista los actos de subjetividad, e incluso las relaciones del sujeto consigo mismo, entendida no sólo como relación de conocimiento de sí, sino incluso como ejercicio de sí sobre sí mismo, transformación de sí por sí mismo, es decir, las relaciones entre la verdad y lo que llamamos espiritualidad (2014: 138).

Sin embargo en ese proceso de modificación del modo de ser de los sujetos o de subjetivación planteados por la indagación foucaultiana es necesario tomar en cuenta la máxima delfica. De allí que Foucault (2012) en su hermenéutica del sujeto cuando estudia la inquietud de sí comienza su esfuerzo indagando el *gnothi seauton* o conócete a ti mismo, planeado por Sócrates en el diálogo platónico el Alcibíades<sup>9</sup>, inscripción que ha tenido un recorrido histórico, interpretaciones y preocupaciones diversas hasta nuestros días y que no deja de ser un consejo fundamental para los esfuerzos que realizan los sujetos en el camino a la constitución de

8 Subrayado nuestro.

9 Ver: Platón (1992:15-86)

la subjetividad.

Sin embargo no hay que olvidar que el principio socrático del *gnothi seauton*, Foucault (2010: 21-22) lo sitúa como una implicación del cuidado de sí, al ocuparte de ti mismo, lo que dio lugar; "...al desarrollo de lo que podríamos llamar un "cultivo de sí"... vinculado a... la formulación, el desarrollo, la transmisión, la elaboración de todo un juego de prácticas de sí...". Prácticas que a pesar de lo que Foucault (2012: 32) denominó momento cartesiano que junto a la teología las desdibujó, estas prácticas de sí se transfiguraron en la modernidad, sin embargo estas estructuras de la espiritualidad según Foucault (2012: 41-42) no desaparecieron sino que se mantuvieron en la filosofía moderna por ejemplo en las elaboraciones de Kant, así mismo nos dice: "... Retomen toda la filosofía del siglo XIX –en fin, casi toda: Hegel... Schelling, Shopenhauer, Nietzsche, el Husserl de la Crisis, y también Heidegger... el acto de conocimiento sigue ligado a las exigencias de la espiritualidad...". Así mismo es importante decir que Foucault (2012: 44) señala que fue Lacan al interior del psicoanálisis quien "...intentó plantear la cuestión que es histórica y propiamente espiritual: la del precio que el sujeto debe pagar para decir la verdad, y la del efecto que tiene sobre sí mismo..." En este sentido el tema de las prácticas de sí como vemos se ha mantenido a lo largo de la historia de la filosofía.

Enmarcados en esta perspectiva es necesario recurrir a algunos autores que desde la filosofía se han replanteado como instancia de indagación en el marco de la inquietud de sí, de la disciplina de sí, el *conócete a ti mismo* enarbolado por Sócrates. En este sentido uno de dichos autores es Nietzsche (2005:21) quien nos increpa diciéndonos: "Nosotros los que conocemos somos desconocidos para nosotros... mismos... esto tiene un buen fundamento. No nos hemos buscado nunca, -¿cómo iba a suceder que un día nos encontrásemos? ... dentro de este mismo contexto

se pregunta Nietzsche (2005:22), “...<<¿quiénes somos nosotros en realidad?>>...permanecemos extraños a nosotros mismos, no nos entendemos, ... en nosotros se cumple por siempre la frase que dice <<cada uno es para sí mismo el más lejano>> en lo que a nosotros se refiere no somos <<los que conocemos>>. Lo que Nietzsche (2005) está planteándonos es que nosotros no somos lo que conocemos en realidad, ya que un conocimiento fundamental, es decir, el conocimiento de sí, lo hemos postergado, lo hemos echado a un lado.

Por ello Nietzsche (1983: 91) hablando de Wagner y Schopenhauer y siempre teniendo presente el mundo griego y las enseñanzas socráticas nos dice: “Yo buscaba en ellos la primera expresión de un sin igual problema educativo, de una nueva concepción de la disciplina de sí...” y más adelante expresa: “Platón se sirvió igualmente de Sócrates, como de una semiótica<sup>10</sup> para Platón. Ahora que en virtud de la evocación de esas obras he retrocedido al estado del alma en que fueron escritas, no puedo negar que en el fondo no hablan sino de mí mismo”. Nietzsche (1983) se identifica plenamente con la búsqueda iniciada por Sócrates y que de alguna manera, al pasar por el conocimiento de sí mismo, tiene un punto de llegada como es el encuentro del sujeto consigo mismo y a la vez con su otredad.

Sin embargo, es importante comentar lo del enmascaramiento de Sócrates reseñado por Hadot (2006: 26) toda vez que este habla de la reiterada utilización histórica de la máscara de Sócrates: “... Esto nos lleva a una nueva paradoja: después de la fealdad, el disimulo. Como dice Nietzsche: <<Todo en él está disimulado, retorcido, subterráneo>> De este modo, Sócrates se enmascara y también les sirve de máscara a los demás...” y en este contexto se plantea que el mismo Platón en sus diálogos utiliza la máscara socrática, a este respecto esgrime Hadot (2006: 28-29) lo

<sup>10</sup> Es de hacer notar que la palabra semiótica la entiende Nietzsche como máscara, Ver: Hadot, Pierre (2006) *Elogio de Sócrates*. Pp. 28 y ss.

siguiente:

Es menester añadir que, en los *Diálogos* platónicos, Sócrates le sirve de máscara a Platón, o, como dirá Nietzsche, de “semiótica.” Como lo ha observado acertadamente P. Friedländer,” mientras que el “yo” ya había aparecido desde hacía mucho tiempo en la literatura griega, con Hesíodo, Jenófanes, Parménides, Empédocles, los Sofistas, el propio Jenofonte, quienes no se habían privado de hablar en primera persona, Platón, por su parte, en sus *Diálogos*, se desvanece totalmente detrás de Sócrates y evita sistemáticamente el uso del “yo”.

Esta temática del enmascaramiento es realmente atrayente, pero no es objeto del presente escrito profundizar en ello, sino de aclarar en qué sentido usó Nietzsche la palabra semiótica, entendiendo la identificación que el mismo Nietzsche confesó tener más arriba por la búsqueda socrática dirigida a conocerse a sí mismo, que de alguna manera pasa por conocer y quizás develar nuestras máscaras.

Esta argumentación adquiere concreción al vincular el conócete a ti mismo a los procesos pedagógicos, a la educación de los sujetos, ya que en nuestro mundo actual signado por la cultura del espectáculo, por la cultura del culto a la exterioridad y por el positivismo transfigurado en el saber, se ha obviado ese consejo fundamental legado a los sujetos por el mundo griego como lo es el *gnothi seauton* o conócete a ti mismo.

Se podrá objetar que el *gnothi seauton* no tiene la misma significación para nosotros que la que tenía para los griegos, lo que consideramos que es cierto, el conócete a ti mismo con el transcurrir del tiempo se ha transfigurado, y hoy para nosotros los habitantes de la modernidad, quizá no lo comprendamos como los antiguos, pero pensamos que su esencia se ha mantenido a través del tiempo. Esa esencia, esa fuerza, esa imprecación satírica

socrática ha perdurado y por ello nos preguntamos si quizás no sería fundamental para la educación de hoy día y para la propuesta de una pedagogía de la sensibilidad como alternativa ante el sujeto -descentrado, desubjetivado y anulado como fuente de saber por el positivismo-; el conocimiento de sí, vinculado directamente al cuidado de sí como vía que le permita a los sujetos construir un horizonte de sentido comunitario en el cual poder existir ética y estéticamente.

En este sentido la preocupación de Foucault a propósito de la constitución de una ética del yo tiene una pertinencia fundamental para la reflexión que estamos realizando en función de una pedagogía de la sensibilidad, situar al sujeto en su centro, reterritorializarlo, subjetivarlo.

me parece que es preciso sospechar algo así como una imposibilidad de constituir en la actualidad una ética del yo, cuando en realidad su constitución acaso sea una tarea urgente, fundamental, políticamente indispensable, si es cierto, después de todo, que no hay otro punto, primero y último, de resistencia al poder político que en la relación de sí consigo (2012: 246).

Relación de sí consigo que debe tener como norte el mundo de la vida aquí y ahora donde los sujetos puedan hacer de su vida una obra, es decir; la vida mediada por lo estético, Foucault (2010: 169 y ss.) lo denominó *estética de la existencia*. En este sentido la preocupación sería ¿cómo vincular ética del yo y estética de la existencia en la propuesta de una pedagogía de la sensibilidad? Sin que deje de ser una posibilidad real en nuestro mundo contemporáneo.



## **La pedagogía de la sensibilidad como cuestionamiento de los regímenes de verdad.**

Foucault (1995:8) en una exposición<sup>11</sup> denominada ¿qué es la crítica? Nos dice que:

la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad; pues bien, la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad.

Como evidenciamos la función principal de la crítica es la desujeción, es para decirlo de otra manera; abrir la posibilidad para constituirse en sujeto, para superar la servidumbre y la docilidad, así como también para salir de nuestra minoría de edad, que es uno de los aspectos centrales del texto kantiano ¿Qué es la ilustración?<sup>12</sup> Al cual se refiere continuamente Foucault (1995) en su exposición, el cual por ser un texto importante lo vamos a reseñar a continuación, a este respecto dice Kant (2013: 87):

Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía del de algún otro. Sapere aude! ¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración.

     Servirse del propio entendimiento para superar la minoría

11 Exposición realizada ante la Sociedad Francesa de Filosofía, en la sesión del 27 de mayo de 1978.

12 Ver: Kant (2013).

de edad, he allí el consejo kantiano. El sujeto debe ser capaz de tomar la dirección de su vida en sus propias manos y para ello la educación debe cumplir un rol fundamental en la subjetivación de los sujetos educativos, llámese maestro o alumno, ambos necesitan transformarse en sujetos o para decirlo metafóricamente educador y educando deben deshacerse de sus máscaras con el objeto de dar cuenta de sí mismos para utilizar el título del texto de Butler (2009).

Sin embargo Butler (2009:38) nos aporta elementos acerca de la propuesta foucaultiana de cuestionamiento de un régimen de verdad con el objeto de impulsar la desujeción del sujeto, a este respecto dice: "...Poner en cuestión un régimen de verdad, cuando este gobierna la subjetivación, es poner en cuestión mi propia verdad y, en sustancia, cuestionar mi aptitud de decir la verdad sobre mí, de dar cuenta de mi persona". Desde esta perspectiva, la crítica posibilita el tránsito a la mayoría de edad en la medida que el sujeto pueda dar cuenta de su ser íntimo a sí mismo, lo que le permitiría transformarse conscientemente.

Es en esta dirección que la pedagogía de la sensibilidad podría poner el conocimiento, los métodos y las estrategias para que los sujetos tengan la posibilidad de conocerse a sí mismos, de dar cuenta de sí con el objeto de hacer de su vida una obra, que en la medida de lo posible le permita vivir la mejor de las vidas posibles en relación con los otros en el marco del espacio sociocomunitario. Como sabemos, la reflexión foucaultiana ha denominado a esa posibilidad con el nombre de estética de la existencia.

### **Epílogo:**

La pedagogía de la sensibilidad es, como evidenciamos, un planteamiento teórico alternativo que surgió de la reflexión de Hernández (2014) y que hoy día es un campo de indagación acerca de lo educativo que nos permite imaginarnos una realidad

diferente de lo educativo a partir del centramiento del sujeto, de su conversión a sí, si queremos utilizar la metáfora platónica, que retomada por la reflexión foucaultiana se transforma en una hermenéutica del sujeto. Planteamiento que desde la antigüedad clásica llega a nuestros días transfigurado, pero sin perder su esencia de construcción de espiritualidad a partir del encuentro consigo mismo. Hemos visto que el pedagogo en su concepción antigua es un formador de la interioridad del sujeto que conduce, e igualmente asistimos a conocer el epicentro del debate entre escritura y oralidad donde estuvo enmarcada la vida de Platón y que a pesar de las críticas a su posición metafísica en la teoría de las ideas, su concepción de educación escenificada en sus diálogos apunta a centrar nuestro interés en la oralidad dialéctica que plantea, la cual Reale (2002) junto con Gadamer (2003) consideran como hermenéutica.

Por tanto, el pedagogo debe llegar al alma de los sujetos a través de la palabra, debe marcarlos para que encuentren el norte hacia el cual dirigir su efímera existencia. En este sentido, la educación es un diálogo permanente entre el sujeto y su maestro, pero también es un diálogo sin fin del sujeto consigo mismo. A entablar ese diálogo consigo mismo debe ayudar la educación, de allí que la pedagogía de la sensibilidad se transfigura en hermenéutica del sujeto, ya que el sujeto en ese continuo diálogo con los otros y consigo mismo se autointerpreta constantemente. Por lo tanto más que una hermeneusis de la exterioridad, la pedagogía de la sensibilidad es una hermenéutica de sí.

Situados en este contexto cabría preguntarse si ¿es posible dirigir la mirada de la educación hacia ese horizonte autointerpretativo? A esa pregunta decimos que sí, aquí y ahora es posible a través de la pedagogía de la sensibilidad generar un pliegue hacia la interioridad del sujeto.

## RESUMEN CURRICULAR

**Arturo José Bastidas Delgado.** (Trujillo 1959) Licenciado en Filosofía UCV. Profesor en Educación Agropecuaria UPEL-IPB “LBPF”. MSc. Gerencia Educativa ULA-NURR. Estudiante del Doctorado en Educación de la ULA-NURR, Miembro del LISYL, Coordinador de la línea de Investigación Semiótica, Hermenéutica y Filosofía. Secretario de Publicaciones de la Asociación Venezolana de Semiótica. [bastidas.arturo@gmail.com](mailto:bastidas.arturo@gmail.com).

## Bibliografía.

- Abbagnano N. y Visalberghi A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. España: Fondo de Cultura Económica. Novena reimposición.
- Butler, Judith. (2009). *Dar cuenta de sí mismo*. Violencia ética y responsabilidad. 1° era edición. Buenos Aires. Argentina: Editorial Amorrortu.
- De Alejandría, Clemente. (1989). *El pedagogo*. Madrid. España: Biblioteca clásica Gredos 118. Editorial Gredos, S.A.
- Deleuze, Giles (1989). *El pliegue. Leibniz y el Barroco*. España: Ediciones Paidós Ibérica. S. A., y Editorial Paidós, SAICF.
- Dilthey, Guillermo (1944). *Historia de la pedagogía*. 2° edición. Buenos Aires. Argentina: Editorial Lozada.
- Foucault, Michel (2012). *Hermenéutica del sujeto*. Curso en el Collège de France (1981-1982), 5° reimposición, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, Hans-Georg (2003). *Verdad y Método I*. Décima edición, Colección Hermeneia 7. Salamanca. España: Ediciones Sígueme.
- Hadot, Pierre (2006). *Elogio de Sócrates*. 1ra. Edición en español. México: Editorial me cayó el veinte, A.C.

- Hernández C., Luis J. (2013). *Hermenéutica y Semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia*. Mérida: Vicerrectorado Administrativo. Universidad de Los Andes.
- Hernández C., Luis J. (2014). La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado. En: *Educere*, Vol. 18, núm. 60, mayo-agosto, pp. 229-236. Mérida, Venezuela. Universidad de los Andes.
- Jaeger, Werner (1996). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Duodécima reimpresión. México: Fondo de Cultura económica.
- Kant, Immanuel (2013). *¿Qué es la ilustración?* 2º edición. Madrid. España: Alianza Editorial. S.A.
- Marrou, Henry – Irene (1985). *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid. España: Akal editor.
- Platón (1998). *Diálogos III*. Fedón, Banquete, Fedro. Biblioteca Clásica Gredos, 93. Primera edición, primera reimpresión. Madrid. España: Editorial Gredos. S.A.
- Platón (1986). *Diálogos Vol. IV*. República. Biblioteca Clásica Gredos, 94. Madrid. España: Editorial Gredos. S.A. Madrid. España.
- Platón (1992). *Diálogos. Vol. VII*. Dudosos. Apócrifos. Cartas. Biblioteca Clásica Gredos. 162. Madrid. España: Editorial Gredos. S.A.
- Reale, Giovanni (2002) *Platón*. En búsqueda de la sabiduría secreta. 2º edición. Barcelona. España: Empresa editorial Herder, S.A.,

**Interacción docente/estudiante en la modalidad educativa abierta a distancia. una mirada desde la pedagogía de la sensibilidad.**

Keyla Josefina Ruiz Sáez  
ULA-LISYL

...“La palabra construye y articula  
la metáfora de los mundos posibles”...  
Enrique Plata Ramírez

**E**l proceso educativo hasta hoy estuvo centrado en la institucionalidad, formar sujetos racionales, con pensamientos “lógicos” que respondan a las necesidades de la industrialización, máquinas creadoras de discursos. En oposición, o mejor dicho en mirada al sujeto surge la pedagogía de lo simbólico, que reivindica al individuo y lo reconoce como sujeto patémico. Bajo el marco de la pedagogía de la sensibilidad se reflexiona la modalidad educativa a distancia, pues en los procesos educativos tradicionales existe la interacción docente-estudiante, estudiantes-estudiantes en un aula, con horarios determinados; en este moderno sistema los estudiantes no disponen de estos momentos educativos con los docentes sino que es un aprendizaje “autodirigido” con características determinadas que se estudiarán desde esta pedagogía para entender cómo es el proceso de enseñanza/aprendizaje que se crea desde la individualidad. El sujeto transforma espacios íntimos en espacios educativos.

Sin duda alguna los seres humanos, los individuos, sin lenguaje dejaríamos de existir, pues es el lenguaje lo que nos constituye como sujetos, la cultura está hecha de pequeños tejidos de lenguaje; cada sujeto es una entidad comunicativa, llena de signos y símbolos que esperan ser leídos e interpretados por otros. Entonces, es el lenguaje una facultad humana que le permite a los sujetos exteriorizar sus emociones, sentimientos, críticas; su postura ante diversas situaciones, y de esa manera, crear el proceso de socialización, pues, todos los sujetos experimentan la constante necesidad de comunicarse con los otros, de socializar.

La palabra nombra y al hacerlo proyecta una imagen mental, simbólica, del signo que nombra. La palabra construye y articula la metáfora de los mundos posibles. Al nombrar, la palabra instauro la lengua y ésta a su vez, en una relación inseparable e infinita, reconoce a la palabra... (Plata Ramírez, 2015: 29)

Al mismo tiempo, la educación nos permite integrarnos de manera satisfactoria en la sociedad y facilita el proceso de socialización. Es la educación el vehículo que traslada los conocimientos de unos sujetos a otros, los procesos educativos son formales e informales, una institución con todas las formalidades que amerita el acto educativo o una cafetería con algún extraño contando alguna anécdota, ambos contribuyen al proceso de enseñanza/aprendizaje.

Como se menciona en el párrafo anterior los docentes y estudiantes permanecen en constante interacción en el hecho educativo y en los distintos espacios que la formalidad educativa permite; un salón de clases es el punto de encuentro, donde no solo se intercambian saberes sino también experiencias, anécdotas; un cúmulo de conocimientos que facilitan el proceso de enseñanza y que a su vez crean vínculos empáticos entre docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes.

Las diversas modalidades que se han creado en torno al proceso educativo van en busca de facilitar la enseñanza y flexionar dicho proceso para que esté a disposición de todos los que deseen insertarse en el ámbito educativo, tal es el caso de la modalidad educativa abierta y a distancia que desde sus inicios ofrece gran libertad a los educando en cuanto a tiempo y espacio para la realización de las actividades académicas.

En esta investigación nos tomaremos la tarea de reflexionar acerca de dicha modalidad y cómo en la misma está inmersa la pedagogía de lo simbólico, pues todos los sujetos tienen un ritmo y estilo de aprendizaje particular.

La modalidad educativa abierta y a distancia tiene sus inicios en los países desarrollados y densamente poblados hace aproximadamente unos cien años, pues esta iniciativa surge para responder a las necesidades que devenían del proceso de industrialización, que todos los individuos puedan acceder a un sistema educativo sin interrumpir su actividad laboral y también como mecanismo opcional para esos que fueron desechados o excluidos por el sistema educativo tradicional.

La educación tradicional tiende a no ser flexible en cuanto a tiempo y espacio, pues la misma establece de manera rígida horarios y puntos de encuentro, mientras que la modalidad educativa abierta y a distancia utiliza múltiples estrategias para que la información llegue a todo el cuerpo estudiantil. Desde la educación media general los estudiantes tienen la opción de escoger si desean seguir en el sistema tradicional o cursar sus estudios por lo que se conoce como estudios “parasistema”, que es lo ya mencionado: la posibilidad de adquirir la formación académica a distancia.

Múltiples autores definen la pedagogía como una



ciencia humanística que tiene como fin único conducir o dirigir sistemáticamente a los individuos en el ámbito educativo, otros autores la consideran un arte; el arte de enseñar, formar y transformar a los individuos a través de la educación. El debate de si es una ciencia o un arte en la actualidad sigue abierto y Hernández la define como: “una forma de inferir sobre los sujetos desde diferentes órdenes de la vida que indudablemente determinan su comportamiento dentro de una sociedad” (2014: 230) porque la pedagogía no solo la encontramos en los espacios educativos formales sino también en los espacios informales, pues es importante recordar que somos seres sociales y nos movemos dentro de un contexto. Dentro de este marco surge la pedagogía de la sensibilidad, que reivindica al individuo y lo reconoce como sujeto patémico.

Desde la modalidad educativa abierta y a distancia el docente debe aplicar una pedagogía distinta a la conocida en los sistemas tradicionales, pues él cuenta con determinados momentos educativos para orientar a sus estudiantes, este docente debe valerse de múltiples estrategias para llegar a sus estudiantes y de esa manera construir un aprendizaje significativo. El docente se convierte en mediador entre conocimientos y estudiantes.

Los medios tecnológicos son la columna vertebral de este sistema porque permiten el encuentro entre docentes y estudiantes, facilitan la comunicación y son los mediadores. Rompiendo con las barreras de tiempo y espacio los medios de comunicación, transforman ausencia por presencia inmediata de los docentes, es decir, los docentes interactúan con el cuerpo estudiantil en tiempo real, sin importar donde se encuentren. En cierto modo, estamos hablando también de un docente holográfico que es capaz de orientar y transformar el pensamiento de sus estudiantes.

Tiempo y espacio, hemos dicho que gracias a los medios

tecnológicos estos se rompen, pero ¿qué significa realmente estas dos variables en la educación a distancia? serán entonces la posibilidad de romper con las formalidades, transformar y trasladar un espacio íntimo en un espacio educativo, la comodidad de una habitación en un salón de clases, estudiar a la hora deseada. Porque la libertad de este novedoso sistema da cabida a esta premisa, es “autodirigir” el proceso de enseñanza y aprendizaje, delineando una pedagogía distinta a la ya conocida, porque el docente debe trascender del acto educativo y de los medios tecnológicos sensibilizando los contenidos; y de esa manera crear un aprendizaje significativo en el cuerpo estudiantil.

El hecho educativo es un hecho discursivo, la palabra llega al estudiantado transformando así su pensamiento y por ende su conducta. La pedagogía de lo simbólico deja al sujeto como objeto de estudio y rescata al sujeto sintiente y desecante que es capaz de transgredir el canon y plantear una nueva lógica de sentido basada en su intersubjetividad y de esa manera transformar los espacios de la enunciación.

La pedagogía de la sensibilidad es el camino más viable para enseñar, guiar, formar y transformar los pensamientos de los estudiantes que participan en la modalidad educativa abierta y a distancia pues la misma privilegia al sujeto. Por lo tanto, facilitará el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo el docente el mediador sensible entre los conocimientos y el estudiante sensibilizado. Los espacios de la cotidianidad del los sujetos serán entonces espacios sensibles, espacios trascendentes:

Desde esta óptica surge la Ontosemiótica y los planteamientos sobre un cuadrante que establece una interrelación entre: un sujeto sensible que transforma el discurso en un objeto sensibilizado, dirigido a otro sujeto sensible dentro de un espacio sensibilizante (Hernández, 2014).

Ciertamente es el lenguaje el ente sensibilizador, la palabra hecha metáfora, la oración hecha discurso y puesta al servicio de docentes y estudiantes para lograr la verdadera interacción entre ambos enunciantes.

Sin lenguaje no podría existir la sensibilidad y sin lenguaje tampoco podría existir la educación, pues es el lenguaje la herramienta que tenemos todos los sujetos para expresar la subjetividad.

#### **RESUMEN CURRICULAR**

**Keyla Josefina Ruiz Sáez.** (Caracas, Venezuela 1996). Bachiller en ciencias egresada del L.B. “Juan A. Román V.” actualmente estudiante de Educación mención Castellano y Literatura en el Núcleo “Rafael Rangel” de la Universidad de Los Andes. Miembro del Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL, ULA-NURR). Adscrita a la Línea de Investigación “Semiótica y Discursos Estéticos”. [keyruiz02@gmail.com](mailto:keyruiz02@gmail.com)

**Bibliografía:**

División de Educación Superior, UNESCO, (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia*. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias.

Gallego, José Antonio. (2012). *Comunidades Virtuales y Redes Sociales*.

Hernández C., Luis J. (2008). *Comunicar para Incomunicar: Los medios de comunicación en tiempos de globalización*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.

Hernández C., Luis J. (2013). *Hermenéutica y Semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia*. Mérida. Vicerrectorado Administrativo. Universidad de Los Andes.

Hernández C., Luis J. (2014). La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado. En: **Educere**, Vol. 18, núm. 60, mayo-agosto 2014, pp. 229-236. Mérida, Venezuela. Universidad de los Andes.

Morin Edgar, *Los Siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Traducción Mercedes VALLEJO-GOMEZ. UNESCO 1999.

Plata Ramírez, Enrique. (2015). *Asedios teóricos a la ficción narrativa Latinoamericana y Caribeña*.

Vargas Llosa, Mario. (2012). *La civilización del espectáculo*.

## **Una aproximación a la democracia y la ciudadanía desde la pedagogía de la sensibilidad y la sociología del sujeto.**

Rohmer Samuel Rivera Moreno

ULA-LISYL

### **Introducción.**

El presente trabajo tiene como objetivo general dilucidar la interrelación existente entre democracia y ciudadanía partiendo de algunos aspectos fundamentales de la educación formativa, tendiente al robustecimiento de la cultura política cívica (Inglehart, 1988), y, asimismo, proponer la importancia de la pedagogía de la sensibilidad (Hernández Carmona, 2014), entendida como una semiosis socio-educativa que centra al sujeto en sus debidas dimensiones sin someterlo a determinadas instancias (como el Estado, las escuelas, las iglesias y demás), en tanto en cuanto alternativa para propiciar el *cuidado y la inquietud de sí del sujeto*, en virtud de los cuales pueda desempeñarse como un actor consciente, autónomo, crítico y reflexivo, con capacidad de transformación del entorno sociopolítico en el que se halla inserto, que, a su vez, pueda generar consigo una atenuación de las dinámicas inherentes a una pedagogía de la violencia (Coronado, 2015), una educación basada en la *stultia* (Bastidas, 2015) y una educación sustentada en una concepción bancaria (Freire, 2008).

Así pues, para el robustecimiento de las democracias

resulta vital el fortalecimiento de los entramados institucionales y del tejido social (capital social); empero, tal afirmación, aunque pueda resultar muy consistente politológicamente, se muestra un tanto abstrusa. De manera que el abordaje del tópico concerniente a la democracia y la ciudadanía demanda la interpretación y la comprensión de las peculiaridades estructurales, funcionales y simbólico-culturales que hacen posible la reproducción de las prácticas políticas y sociales de este régimen político *sui generis*. En efecto, dicho requerimiento nos lleva a centrarnos en los desdoblamientos textual-argumentales del sujeto sobre la base de sus cogniciones, afectividades y sensibilidades en un contexto sociohistórico determinado.

Sin ambages, puede aducirse que la democracia no puede ser considerada partiendo de un bagaje teórico-conceptual generalizado que descontextualice tanto al objeto de estudio en cuestión, así como al sujeto que incide sobre los procesos derivados del ejercicio y la lucha por el poder en la sociedad; motivo por el cual, cada enunciación interpretativa de lo político-social debe caracterizarse por presentar un significativo correlato fáctico, sin reducir las perspectivas teórico-metodológicas que puedan surgir a lo meramente racionalista y positivista so pretexto de lo numerológico o lo cuantitativo a ultranza. Por ello, en este trabajo se asume una postura que privilegia lo interpretativo, pero sobre todo planteando una interrelación que *prima facie* resulta novedosa en el plano de los estudios políticos: abordar lo cívico y lo democrático a través de la interdiscursividad basada no solo en la ciencia política, sino en la pedagogía de la sensibilidad, la ontosemiótica y la sociología del sujeto.

Por último, este trabajo aspira a convertirse progresivamente en un aporte teórico-conceptual que afiance las orientaciones críticas, reflexivas y adomáticas en lo atinente al análisis sistemático y concienzudo de lo político-democrático; poniendo

énfasis en que el concepto de democracia no puede ser entendido de modo unívoco e inequívoco, escindiéndolo de su respectivo contexto social, ignorando la multiplicidad de condicionantes culturales, económicas y político-institucionales que inciden sobre él.

### **Democracia: breves consideraciones teórico-conceptuales desde lo sociopolítico y lo educativo.**

Como punto de partida, puede argüirse que la democracia puede abordarse desde lo normativo a partir de los valores, principios, ideales a los cuales debería ajustarse el funcionamiento de las instituciones y prácticas políticas; y desde lo empírico, poniéndose énfasis en la estructura y el funcionamiento de las instituciones políticas –bajo preceptos positivos- así como en las condiciones objetivas (socioculturales y económicas) en las que opera (Del Águila, 1997). No obstante, todo abordaje y análisis de lo político-democrático debe implicar un sincretismo entre lo normativo y lo empírico que se centre en la relevancia del sujeto, en sus aspectos cognoscitivo-rationales, emocionales y patémico-sensibles, considerándolo como el principal artífice, intérprete y partícipe de los procesos sociopolíticos de cambio de su entorno circundante.

Salvador Giner (1979) presenta dos definiciones en torno a la democracia: una en sentido genuino, que la enuncia como una forma de vida en la que los sujetos sociales participan y se involucran en las cuestiones inherentes a la esfera política pública; y la otra, en sentido más restringido, que consiste en las posibilidades reales que poseen los ciudadanos para participar políticamente, ya sea con el propósito de ejercer su derecho al sufragio (elección de sus representantes políticos), de acceder a determinados cargos públicos de cierta relevancia sociopolítica o de influir en los procesos decisorios que se llevan a cabo en las

agencias gubernativas.

Asumiéndose la definición de democracia en un sentido genuino es menester enfatizar que esta se pone de relieve en el plano factual en “la medida en que el régimen se caracteriza por una consulta vinculante, protegida, igual y amplia a los ciudadanos sobre las actuaciones del Estado” (Tilly, 2010: 67); por tal motivo, este autor concibe que en el marco de todo proceso de democratización han de generarse los mecanismos idóneos y propicios en virtud de los cuales los sujetos puedan influir efectivamente en la política pública y en sus diversas formas de expresión. Es por ello que puede plantearse como idea central, para el abordaje de esta temática, que el robustecimiento y la reconstrucción de la democracia es viable, preponderantemente, a través de la formación sociopolítica de los sujetos, desde las instancias educativas, en términos de ciudadanía y a partir de los principales referentes axiológicos de la democracia, tales como: la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad, la deliberación, entre otras (Morlino, 2005).

En este sentido, la formación sociopolítica enmarcada en una orientación pedagógica tendiente al forjamiento y el pulimiento del carácter cívico, es decir, de las cualidades meritorias para la reproducción cultural de la democracia, demanda la asunción de una visión adogmática y, por ende, no reduccionista en torno a la democracia en sí, la cual no se limite a lo meramente electoral y procedimental, debido a que ésta constituye una categoría sociopolítica integral y compleja que abarca cada uno de los aspectos de la realidad social.

Así pues, en términos educativos la concepción de democracia, sobre la cual debe asentarse la formación sociopolítica del sujeto y el florecimiento humano, se halla fundamentada y vinculada intrínsecamente con la de desarrollo humano (Welzel e Inglehart, 2009). De modo lacónico, la democracia debe propiciar



que el sujeto realmente se consolide como sujeto y no descentrarlo o desubjetivarlo; sustentándose, de tal manera, en una orientación kantiana de la democracia a través de la cual pueda priorizarse y concebirse al sujeto (sensible) como un fin en sí mismo y no como un simple medio para el logro de fines cualesquiera.

Ahora bien, resulta fundamental y neurálgico tomar en consideración la categoría de democracia efectiva, puesto que pone de manifiesto rasgos acordes a lo propuesto en torno a la pedagogía de la sensibilidad (Hernández Carmona, 2014) y la sociología del sujeto (Touraine y Khosrokhavar, 2002), cuyos enunciados y directrices teóricos responden al sustrato de la formación sociopolítica en términos de ciudadanía.

En definitiva, la democracia efectiva en tanto constructo sociopolítico alude a un modelo de empoderamiento humano en el cual: a) se procuran determinados recursos de acción –en lo socioeconómico-, que permitan a los sujetos gobernar sus vidas; b) se puedan inculcar y aunar diversos valores de autoexpresión –en lo sociocultural-, con el propósito de motivar a los sujetos en la participación y la deliberación políticas; y c) se consolida un régimen político que amplíe y garantice el cúmulo de máximas, derechos y prerrogativas de los sujetos en aras de gobernar sus vidas (Welzel e Inglehart, 2009). En suma, desde esta perspectiva teórica, un régimen político democrático debe estar dirigido al forjamiento del carácter de sujetos capaces, críticos, reflexivos, conscientes, motivados, con derechos y deberes que cumplir, en el proceso de gobierno de sus vidas o del *cuidado de sí* (Foucault, 2005), lo que conlleva a su autonomía.

### **La educación formativa y su relación con lo sociopolítico.**

Frente a lo expuesto anteriormente, puede plantearse

que la educación formativa es un componente elemental para el robustecimiento de las actitudes y los comportamientos cívicos en el ámbito de la esfera pública, a partir de diversos mecanismos, dispositivos y entramados institucionales que integran el sistema educativo, y que a su vez guarda relación con los dictámenes del sistema político, en el cual resulta vital la transmisión de diversos conocimientos, orientaciones y pautas de conducta que vinculen lo político-democrático a disposiciones, tanto teóricas como prácticas, tendientes al cultivo y el forjamiento de la esencia de la ciudadanía en un medio social delimitado; es decir, la conjugación de la reivindicación y el ejercicio de determinados derechos fundamentales con el cumplimiento de ciertos deberes jurídicamente contemplados, por parte de los sujetos, en el marco de sus múltiples dinámicas que (re) producen en la vida social.

Desde una óptica sociológica, Durkheim considera que el objeto de la educación consiste en “desarrollar un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales exigidos por la sociedad política en su conjunto y por el medio especial al que el individuo se destina” (citado por De Azevedo, 1942: 82); teniendo esto así, diáfananamente, como fin asegurar la continuidad social, recurriendo a determinadas prácticas de “reproducción cultural”<sup>1</sup>, sustentadas en técnicas sociales<sup>2</sup> bien definidas en procura de incidir y condicionar los procesos de transmisión, asimilación, aplicación, interpretación y (re)construcción de determinados conocimientos, principios y normas por parte de los sujetos, conjugando las peculiaridades inter-generacionales, en sus respectivos contextos socio-histórico-políticos para así comprender sus entornos sociales/naturales configurados por sus expresiones humanas, que oscilan desde lo racional (“*ethos*”) hasta lo emocional/psico-afectivo/

1 Para un abordaje amplio y satisfactorio de dicha categoría sociológica se sugiere la lectura de Bourdieu y Passeron (2008).

2 Karl Mannheim entiende sociológicamente por técnicas sociales “*a todos los métodos que influyen en la conducta humana, de suerte que encaja en los patrones de interacción y organización social existentes*” (1960: 24. Cursivas nuestras).

patémico (“*pathos*”).

Por su parte, John Stuart Mill considera con suma perspicacia que la educación abarca

(...) todo lo que hacemos por voluntad propia y todo cuanto hacen los demás en favor nuestro con el fin de aproximarnos a la perfección de nuestra naturaleza. En su acepción más amplia, abarca incluso los efectos indirectos producidos sobre el carácter y sobre las facultades del hombre por cosas cuya meta es completamente diferente: por las leyes, por las formas de gobierno, las artes industriales, e, incluso, también por hechos físicos, independientes de la voluntad del hombre, tales como el clima, el suelo y la posición local (citado por Durkheim, 2009: 49).

Asimismo, Immanuel Kant asume una idea de educación intrínsecamente vinculada con el proyecto político-filosófico de la Ilustración, entendiéndose por ésta como una de las manifestaciones más genuinas de la Modernidad que comprende una dinámica/proceso/estadio tendiente a la concreción de “*la salida del hombre de su minoría de edad*”, a partir de la cual, en consecuencia, pueda cumplir con la *mayoría de edad* requerida para proceder consciente, analítica, reflexiva, crítica y autónomamente, sin estar sometido a la voluntad y los designios de los demás. Así, la premisa kantiana de la Ilustración es la siguiente: “*¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!*”. Es por ello que este autor recalca que:

[E]l fin de la educación es el de desarrollar todas las facultades humanas. Llevar hasta el punto más alta que pueda ser alcanzado todas las fuerzas que anidamos en nuestro interior, realizarlas lo más completamente posible, pero que sin lleguen a dañarse entre sí (citado por Ibídem: 50).

Desde la perspectiva de la educación formativa y la

orientación, resulta menester puntualizar la noción que ha de asumirse con respecto a la escuela, partiéndose de una serie de pretensiones que apremien los valores cívicos sustentados en las pautas, cánones y mecanismos estructurales, funcionales y procedimentales definitorios de un régimen político democrático-pluralista, a través del rechazo de ciertas prácticas autoritarias que le dan cabida a las visiones unilaterales y “docente-céntricas” en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje; motivo por el cual es imprescindible que podamos recalcar que es acucioso lo siguiente:

Identificar básicamente el acto de enseñar y aprender con el acto de inquirir, indagar e investigar, caracterizando así la unidad enseñar-aprender como una continua experiencia de aprendizaje en espiral, en la que, en un clima de plena interacción, maestro-alumno -o grupo- indagan, se descubren o redescubren, aprenden y se enseñan (Pichon-Rivière, 1981: 87).

Asimismo, las prácticas educativas contemplan necesariamente la implementación de nuevas orientaciones didácticas fundamentadas en “(...) una estrategia destinada no sólo a comunicar conocimiento (tarea informativa) sino básicamente a desarrollar aptitudes y modificar actitudes (tarea formativa)” (Ibíd: 207). En suma, la tarea trazada desde y por la educación formativa estriba en asumir y seguir una visión holística, compleja, multidimensional y totalizadora que trascienda los parámetros de un modelo educativo cimentado en una concepción mecanicista, fragmentada y memorista del aprendizaje, cuya razón de ser pretende

(...) la adquisición de la capacidad de conductas alternativas para enfrentar los obstáculos, aprender a pensar los sentimientos, las acciones y los pensamientos. A relacionar nuestra conducta con la de otro. Incluye la evaluación, que sería la capacidad de reconstruir los sucesos históricos para comprender el presente y confeccionar, de

acuerdo a lo visto, un proyecto futuro (Kesselman citado por Zuleta, 2002: 83).

Así, todo proceso educativo se define en función de una determinada utilidad política y social que gravita sobre la posibilidad de concreción de ciertas condiciones probas e idóneas para la estabilidad colectiva, cuya adecuación es factible y dilucidable por medio de la articulación, integración y coordinación de los diversos Aparatos Ideológicos del Estado<sup>3</sup> que, en términos sociológicos gramscianos, están orientados hacia la consecución de un orden hegemónico<sup>4</sup>, que consiste en la capacidad de la clase dominante detentadora del poder político de valerse de determinados agentes de socialización<sup>5</sup> para inculcar sus propios valores y sistema de creencias al resto de los grupos y sectores sociales.

Ello implica asumir a la educación como una institución que incide en la legitimación de determinadas estructuras de dominación societal que, en última instancia, procura evitar el uso de la violencia física, cuyo monopolio es la esencia o *conditio sine qua non* del Estado –en términos weberianos-<sup>6</sup>. Por tal razón, no podemos soslayar la lógica según la cual el disfuncionamiento de los Aparatos Ideológicos del Estado genera como consecuencia la activación de los Aparatos Represivos del Estado en pos de permitir la permanencia y la continuidad del *statu quo*. Todo lo expuesto anteriormente nos lleva a considerar, de acuerdo con Anthony Giddens (2007: 648), que “*La educación ha sido durante mucho tiempo un campo de batalla político y continúa siéndolo*

---

3 En torno a los aparatos ideológicos de Estado se sugiere la lectura de Althusser (1970).

4 Para una dilucidación más amplia e inteligible en torno al concepto gramsciano de hegemonía se sugiere revisar a Ramos Jiménez (1999) y a Pérez Campos (Comp.) (1998).

5 Para el estudio más concienzudo, metódico y sistemático de este aspecto relevante de la teoría sociológica resulta acucioso y sugerente Giddens (2007).

6 Para un abordaje más amplio y satisfactorio se sugiere consultar a Weber (1964).

*hasta nuestro días (...)*<sup>7</sup>; motivo por el cual se justifica analizar y reflexionar cómo el discurso educativo ha repercutido sobre la conformación del espacio público, la configuración del campo político y las desigualdades sociales en general, desencadenadas por las dinámicas consustanciales al ejercicio y la distribución del poder.

De manera lacónica, puede aducirse que el forjamiento del carácter cívico es viable a través de diversas prácticas llevadas a cabo bajo la óptica de la educación formativa, cuyo énfasis radica en la aplicación de una estrategia de enseñanza que se dirija hacia el logro de los sujetos a aprender a aprender, a desaprender y a reaprender todos aquellos parámetros y máximas definitorias de lo democrático-pluralista, mientras se involucran y participan en las prácticas intersubjetivas de la cotidianidad tendientes al ejercicio de un influjo significativo sobre las dinámicas y procesos decisorios que se suscitan en determinadas instancias institucionales.

En síntesis, el abordaje del tópico concerniente a la educación formativa puede ponderarse como estelar y neurálgico para el forjamiento del carácter cívico en el plano sociopolítico, debido a que pone énfasis en la *paideia* en tanto manifestación filosófico-política que se centra en el desarrollo de las virtudes requeridas para el ejercicio de una serie de derechos de distinta índole y, a su vez, en el cumplimiento de un cúmulo de deberes en el ámbito de la esfera pública a través de disposiciones del sujeto en torno al conocimiento de sí mismo y del medio social en el que interactúa y se desenvuelve, a la búsqueda de sí mismo (que tiende al desarrollo pleno de sus actitudes y vocaciones), y la búsqueda de la felicidad por medio del desarrollo pleno de su personalidad, recalcando la mesura, la prudencia y la templanza en los escenarios conflictivos que ameritan decisiones conducidas a la resolución pacífica de los problemas colectivos.

---

7 Cursivas mías.

## **Formación sociopolítica y cultura política cívica**

La formación sociopolítica se puede conceptualizar como el proceso de socialización y aculturación en el cual los sujetos se apropian y adquieren un conjunto de valores, normas y principios en torno a la política, lo político y las políticas, en el marco societal en el cual se hallan insertos. Ello en sí implica la instrucción, la enseñanza-aprendizaje, la educación y la orientación por medio de la cual los sujetos van estructurando y desarrollando determinadas perspectivas, representaciones cognitivas y tendencias afectivas con respecto a las dinámicas Estado-Sociedad, de acuerdo con ciertos clivajes sociales en virtud de los cuales se configura el sistema político bajo unos influjos recíprocos con los demás subsistemas sociales, lo cual genera consigo una forma determinada de eficacia política que, a su vez, repercute en las pautas de conducta de los sujetos, así como en los marcos de acción social condicionados y condicionantes de un contexto político particular.

De manera complementaria, la formación sociopolítica tendiente a coadyuvar con el fortalecimiento institucional, estructural y funcional de la democracia depende de modo sustancial de los esfuerzos guiados hacia la aplicación de una razón práctica que incida en el desarrollo de diversas virtudes personales y colectivas, a través de la educación ciudadana, cuya emergencia y apuntalamiento es factible si y solo si se generan las condiciones probas y acertadas para la prevalencia de un clima psicosocial que le dé cabida a una cultura cívica, la cual se define como “(...) un síndrome coherente de satisfacción personal ante la vida, satisfacción política, confianza interpersonal y apoyo al orden social existente” (Inglehart, 1988: 45); todo ello, en el marco de la observancia y la efectividad de unas determinadas reglas de juego y normas de convivencia en el sistema político.

Todo lo expuesto hasta aquí, nos lleva a destacar la relevancia

de la confianza interpersonal como rasgo vital manifiesto para el funcionamiento de las instituciones y, por consiguiente, del orden político democrático, puesto que propicia mayores disposiciones sinérgicas entre los diversos sectores, grupos y actores sociales en lo concerniente a los problemas colectivos de diferente naturaleza que ameritan una interrelación más fluida y cónsona entre el Estado, la sociedad política (partidos) y la sociedad civil<sup>8</sup>, con el objeto de atenuar los escenarios de tensión, crispación y conflictividad colectivas realmente existentes. Por tal motivo, el sociólogo Ronald Inglehart (1988: 48) esboza una sucinta caracterización de la cultura política cívica, concibiéndola como “(...) un consenso sobre ciertas reglas del juego o procedimientos constitucionales; y el surgimiento de ciertas actitudes culturales básicas, como confianza interpersonal y la predisposición a participar en política”.

Siguiendo este hilo argumentativo, cabe considerar que así como la confianza interpersonal es imprescindible para el funcionamiento de la democracia, ésta *per se* no se erige como suficiente para dicha expectativa, ya que resulta menester para tal afianzar las diversas iniciativas en el ámbito de la educación ciudadana, cuya *ratio* se define en función del reforzamiento y el forjamiento del carácter en términos de civismo, en tanto y en cuanto “(...) se requiere un compromiso a largo plazo de la población con las instituciones democráticas, a fin de mantener la democracia cuando las condiciones sean extremadamente difíciles” (Ibídem: 50).

En fin, huelga destacar en términos reflexivos que la formación sociopolítica en términos de ciudadanía está más dada a concretarse si el entramado institucional constitutivo de un determinado sistema político tiende a robustecerse y atenuar

---

8 Esta terna de categorías sociológico-políticas constituyen un recurso heurístico valiosísimo para el abordaje de las dinámicas estructurales y funcionales de las democracias. Cfr. Ramos Jiménez (2008).



a su vez las expresiones arbitrarias en la toma de decisiones, basadas en la personalización y la informalización de la política, que fomentan y promueven el clientelismo y el patrimonialismo políticos que, en consecuencia, propician los lazos de dependencia (paternalista) entre los individuos y el Estado, contrarrestando así sus capacidades de obrar autónoma, crítica y reflexivamente en la vida pública (*polis*) y fortaleciendo, en definitiva, la idea según la cual el sujeto se mantiene en una sempiterna minoridad de edad que amerita el asistencialismo desmedido del Estado, sin aguzar su íntegro florecimiento humano.

### **Forjamiento del carácter cívico.**

De acuerdo con Giroux (1993: 23), puede plantearse bajo una perspectiva pedagógica que la ciudadanía consiste en “un proceso de regulación moral y de producción cultural, dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de un Estado nacional”. Esto, politológicamente, puede interpretarse como una dinámica de socialización o aculturación de los elementos que definen las capacidades del sistema político: regulativa, extractiva, distributiva, de respuesta y simbólica (Almond y Powell, 1972).

Desde una perspectiva actualizada, el forjamiento del carácter cívico está intrínsecamente vinculado con los proyectos de educación en el campo de la ciudadanía, los cuales

(...) tendrían que abordar el sentimiento de identidad y la percepción de formas potencialmente conflictivas con los demás; la capacidad de tolerar y trabajar conjuntamente con individuos diferentes; el deseo de participar en los procesos políticos con el compromiso de promover el bien público; la disposición a ejercer la responsabilidad personal en las decisiones que afectan a la economía, a la salud y al medio ambiente” (Gutiérrez Vidrio, 2008: 98).

Lacónicamente, el forjamiento del carácter cívico a través de la educación ciudadana pretende mitigar o atenuar todos aquellos rasgos definitorios y característicos del “*homo mechanicus*” y el “*homo consumens*” (en tanto formas de alienación de la sociedad tecnocrática), así como del “*homo cretinus*” o el “*homo videns*” (Sartori, 2001), consistentes en el vaciamiento del sujeto, la banalización o la trivialización de las relaciones sociales y un hondo desinterés por lo público, como resultado de una baja eficacia política, lo cual a su vez refuerza cualquier actitud política de índole antipolítico, que es el resultado del “rechazo de la política institucional en la medida en que ésta niega a los ciudadanos la discusión, el debate, su participación en el espacio público” (Rivas Leone, 2003: 59).

Bajo una óptica crítica, en el ámbito de la formación sociopolítica debe enfatizarse sobre la relevancia de la educación formativa en materia de civismo, ya que debido a nuestro carácter de educabilidad y perfectibilidad, podemos aunar esfuerzos hacia el mejoramiento de nuestras interacciones sociales en torno al poder, puesto que la política es una actividad que esencialmente (re) producen y (re)construyen los seres humanos, sin intervenciones metafísicas, metasociales o divinas de ningún tipo. Por ello es ineludible que en este ámbito haya una prevalencia de lo conflictivo, ya que se pone de manifiesto una gran pugna de valores e intereses disímiles entre sí que, en el marco de una democracia, han de ser encarados a través del diálogo y la concertación.

En definitiva, la *razón de ser* de lo planteado hasta acá versa en que el forjamiento del carácter cívico se halla indubitablemente relacionado con el florecimiento de la condición patémica del sujeto, ubicándolo en su contexto político-social y recalcando las dimensiones sustantivas de la democracia que corresponden a las formas de racionalidad sustancial weberiana. Por tal motivo:

(...) en la escuela debe formarse el hombre en toda su

plenitud: un ser sensible, racional-creativo, que se guíe por sus ideales y proyecto de vida que lo conduzca a la verdadera libertad como expresaba Peirce, para poder dar sentido a su propia vida y a lo que le rodea, que genere en todo momento acciones humanas auto controladas, auto reguladas, creativas (...), que conviva solidaria y responsablemente con valores éticos en su comunidad (García de Molero, 2014: 85).

## **Democracia y ciudadanía desde una pedagogía de la sensibilidad**

En los tiempos actuales, marcados ardua e impetuosamente por las dinámicas del fenómeno-proceso de la globalización, en el mundo se han suscitado una serie de crisis sistémicas en las diversas facetas de lo social: “político, económico, cultural, ecológico y tecnológico-comunicacional”, lo cual ha llevado a plantear, teórica y epistemológicamente, diversas categorías y constructos heurísticos que expliciten o eluciden tales dinámicas funcionales que resultan insuficientemente abordadas por los paradigmas, los enfoques y los modelos teóricos tradicionales de las ciencias sociales y humanas, que dejaban a un lado las incertidumbres y las tendencias claramente vertiginosas de cambio social. Por tal motivo, esta tendencia discursiva está emparentada con el siguiente diagnóstico que se expone *in extenso*, pero que precisa *grosso modo* la situación imperante en el campo de la educación:

(...) el sistema educativo occidental ha entrado en una fase de disgregación acelerada. Sufre una crisis de contenidos: ¿qué transmite, y qué debe transmitirse, y según qué criterios? Es decir: una «crisis de programas» y una crisis de aquello *en vista de lo cual* se definen los programas. Conoce también una crisis de la relación pedagógica: se ha hundido el tipo tradicional de la autoridad indiscutida, y nuevos tipos –el maestro-compañero, por ejemplo- no alcanzan ni a definirse, ni a imponerse, ni a propagarse. Pero todas estas observaciones seguirían siendo abstractas si no las relacionáramos con la manifestación más clara y

evidente (...). Ni alumnos ni maestros se interesan ya por lo que ocurre en la escuela como tal, la educación ya no es *catectizada* como educación para quienes participan en ella. Para los educadores se ha convertido en un trabajo fastidioso con el que ganarse el pan, en una obligación aburrida para los alumnos, para los que ha dejado de ser la única apertura extrafamiliar, y que no tienen la edad (ni la estructura psíquica) apropiada para discernir en ella un valor instrumental (cuya rentabilidad, por lo demás, se torna cada vez más problemática). En general, se trata de obtener un “papel” que permita ejercer una profesión (si se encuentra trabajo) (Castoriadis, 1998: 21).

Es por ello que para las condiciones político-culturales y socioeducativas que exige una democracia, se plantea como alternativa para la mitigación de la problemática expuesta a la pedagogía de la sensibilidad, en cuanto procura trascender los postulados propios de una educación basada en una concepción bancaria que define al sujeto como un ente pasivo sin capacidad de discernimiento, la cual además se halla compaginada con la concepción “digestiva” o “alimenticia” del saber, en términos de Jean Paul Sartre, consistente en que el educador va nutriendo de conocimientos a los educandos en una especie de tratamiento de engorde (de acuerdo con lo expuesto por Freire, 2008: 78).

Así, la pedagogía de la sensibilidad en un medio sociopolítico democrático implica la consideración y el abordaje de todos aquellos aspectos subjetivos que evidencian el desprendimiento de lo afectivo-emocional-pasional del sujeto en un momento determinado, concatenado con sus enunciaciones, concepciones y apreciaciones en torno a sus posturas respecto al poder sobre la base de sus cogniciones políticas, culturales y socio-históricas. Considerando, de igual forma, la importancia que juega la “alfabetización política” –en un sentido freireano– respecto a la inculcación del compromiso, la convicción y la vocación por parte del sujeto tanto de comprenderse a sí mismo como a su entorno

social circundante; es decir, hacer más inteligible y comprensible su mundo y por qué no transformarlo (Gutiérrez Vidrio, 2008).

Por tal motivo, resulta oportuno destacar que desde la pedagogía de la sensibilidad ha de ponerse patente una concepción problematizadora de la educación que, de igual manera, ponga de manifiesto “un esfuerzo permanente a través del cual los hombres va[ya]n percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están” (Freire, 2008: 89). De modo complementario, es conveniente alegar además que en un régimen político democrático-pluralista

(...) la educación debe reorientar su práctica para ser el *gran articulante* que promueva la cultura como hecho arraigado al sujeto, y hacerlo capaz de tener conciencia en la creación de sus propias representaciones, y asimismo, criterios sólidos sobre los procesos y transformaciones sociales y culturales (Parra, 2014: 45).

Siendo esto así, el discurso palmario de la pedagogía de la sensibilidad radica en objetar todas aquellas prácticas escolares o de instrucción que privilegien ciertas formas mecanicistas memoristas de mera reproducción de determinadas orientaciones cognoscitivas, sino que el sujeto pueda desdoblar textual-argumentalmente sus cogniciones, expectativas, pasiones, emociones y afectividades en su respectivo contexto socio-histórico-político, resaltando que

...el proceso de aprendizaje no se limita a la transmisión de una cultura y de un saber-hacer: “hacer aprender” significa, más profundamente, atribuir al enseñando las cualificaciones que lo harán un receptor competente en relación a los objetos cognitivos que le son transmitidos; competencia relativa, por consiguiente, no sólo a la reproducción del saber, sino también a su propia adquisición y a su evolución (Fabbri, 1988: 83).

Como tal, la pedagogía de la sensibilidad, según Hernández Carmona (2014), constituye una manifestación ontosemiótica<sup>9</sup>, en tanto semiótica intermedia entre una semiótica críptica, que se centra fundamentalmente en lo textualista, y una semiótica crítica de la cultura, basada en orientaciones predominantemente contextualistas que responden a las peculiaridades de un conglomerado o grupo social dados, que dirige su esfuerzo hacia la comprensión de los actos volitivos, conscientes e inconscientes del sujeto, que se desdoblán en un texto y que *eo ipso* representa una expresión por antonomasia de una lógica de sentido. Concretamente, el citado autor argumenta que

(...) la pedagogía de la sensibilidad es la resignificación del sujeto y sus espacios en función de sus necesidades subjetivas y necesidades sociales. Una resignificación del sujeto desde él mismo como espacio de la enunciación capaz de transformar eventos y circunstancialidades. Enseñar desde el sujeto y sus desdoblamientos: el cuerpo, la memoria histórica, la memoria mítica y la memoria íntima, el deseo, la compatibilidad y la tolerancia.

(...) Pensar que la sensibilidad es parte consustancial del sujeto y que la pedagogía lo debe considerar una clave hermenéutica para enseñar en torno a la vida, a partir de una enseñanza existencial transmitir los conocimientos desde un proceso fundamentalmente intersubjetivo que conlleve a reconocerse como sujeto sensible, capaz de articular mundos, o visiones de mundo, a partir de la subjetividad, no como un artificio para producir mundos de ficción o artificio, sino como un instrumento de resignificación de espacios enunciativos que nunca dejan de articular representación y sentido (Hernández Carmona, 2014: 235).

---

En el plano de la formación sociopolítica y la educación

9 Con respecto a la ontosemiótica, Hernández Carmona (2014) precisa que esta se sustenta en “planteamientos sobre un cuadrante que establece una interrelación entre: un sujeto sensible que transforma el discurso en un objeto sensibilizado, dirigido a otro sujeto sensible dentro de un espacio sensibilizante” (p.233).

ciudadana resulta pertinente y acertado priorizar que la pedagogía de la sensibilidad para la democracia está orientada a consolidar un cúmulo de procesos socioeducativos propicio para la cotidianidad, en virtud del cual los sujetos puedan estructurar un discurso político (integral y crítico) que les permita dar cuenta en torno al concepto de ciudadanía y su relevancia para un orden democrático concreto, a partir de relaciones causales, simbólicas y significativas, fundamentándose en los referentes axiológicos imprescindibles para la praxis política propiamente dicha.

En otro orden de ideas, la pedagogía de la sensibilidad puede valerse como soporte teórico de un enfoque eudemónico que ponga énfasis en la idea basada en “el cuidado o la inquietud de sí”, entendiéndose por este como un aspecto neurálgico o una *conditio sine qua non* para la educación formativa y la pedagogía de la sensibilidad, que responde a las prácticas educativas que devienen en dinámicas transmisoras y reproductoras de “*stultia*” (Bastidas, 2015), a partir de las cuales el sujeto se olvida de sí, incorporando acríticamente ciertos y determinados conocimientos vinculados con lo *doxosófico*<sup>10</sup>. Es por ello que es perentorio subrayar lo siguiente:

La *epimeleia heautou* es una actitud: con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo.

(...) es también una manera determinada de atención, de mirada. Preocuparse por sí mismo implica convertir la mirada y llevarla (...) desde el exterior, los otros, el mundo, etcétera, hacia «uno mismo» (...)

La *epimeleia* también designa, siempre, una serie de acciones (...) que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por

---

10 Aquí se alude a lo doxosófico como aquellas disposiciones reflexivas en torno a lo aparente, a lo derivado del discurso vulgar, del sentido común. Bourdieu (1999), apoyándose en Platón, expone que el doxósofo es el “especialista de la doxa, opinión y apariencia, sabio aparente y sabio de la apariencia, destinado a dar apariencias de la ciencia sobre un terreno donde las apariencias son siempre para la apariencia” (p. 130). En suma, sus reflexiones no se dirigen hacia lo sustancial y lo hondo.

las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica y se transforma y se transfigura (p. 26).

Asimismo, la pedagogía de la sensibilidad se dirige naturalmente a la autorrealización personal, dejando a un lado todas aquellas prácticas socioeducativas autoritarias de sumisión y de desubjetivación, conjuntamente con aquellas que castigan, controlan y coaccionan al sujeto, que son consustanciales a una pedagogía de la violencia (Coronado, 2015); razón por la cual ha de propugnarse el aprendizaje de lo político y lo social, desde lo sensible, para que el sujeto pueda no solo comprender las peculiaridades estructurales, funcionales y simbólicas de la democracia entendida como forma de vida, sino que pueda apropiarse de ella y así perfilarse auténticamente como un ciudadano, como un demócrata con amplias facultades para la deliberación, la representación y la participación políticas.

Bajo esta perspectiva, la pedagogía de la sensibilidad se centra en un sujeto de la enunciación que ha de concebirse como un *ser sintiente-deseante-padeciente*<sup>11</sup> que no se desenvuelve e interactúa como un mero actor racional, que en pos de lograr la conquista del poder (mediante la obtención del respaldo o el apoyo de los ciudadanos, valiéndose de refinadas pautas y criterios provenientes del marketing político, en un proceso de campaña electoral en una democracias mínima) va a proceder cumpliendo, estricta y celosamente, los postulados utilitarista-económicos, sustentados en las relaciones de tipo costo-beneficio, cuya *ratio* es la optimización de sus acciones y decisiones políticas, reduciendo lo pasional y lo afectivo, tal como lo enfatizan equívocamente algunas tesis de la *Rational Choice*<sup>12</sup>.

---

11 Esta definición del sujeto es expuesta por Hernández Carmona (2011: 103) para explicitar en qué consiste el privilegio de la subjetividad trascendente.

12 Al respecto se sugiere revisar las críticas y los límites al modelo de racionalidad absoluta, provenientes de las ciencias económicas y administrativas expuestas por Meny y Thoenig (1992).



*In nuce*, coadyuvar con la institucionalización del amplio abanico de prácticas democráticas amerita el perfilamiento de un sujeto educado y formado bajo la perspectiva del civismo que en sí puede cimentarse en las directrices enmarcadas desde y por una pedagogía semiótica de la sensibilidad, que por su parte requiere de docentes que

propicien la sensibilización con las formas semióticas, [que] se formulen preguntas, [que permitan] alentar la exploración de parte de los discentes, [que] busquen cualidades, [que] trabajen las operaciones de relación, contrastación entre los conocimientos previos y los nuevos conceptos que construyan, [que] clasifiquen si es el caso, reflexionen, interpreten, y [por consiguiente] tendremos la satisfacción de haber contribuido a que nuestros discentes hayan generado procesos propios de la razonabilidad como intérpretes productores para llegar a la verdad de una proposición, actuando en una comunidad de investigadores como sujetos sensibles, cognoscitivos e históricos — racionales— creativos, en el acto de sentir, percibir y concebir el mundo (García de Molero, 2014: 85).

### **Sociología del sujeto: constructo para una heurística de la política democrática y la ciudadanía.**

La sociología del sujeto puede ser entendida como el punto de intersección o de encuentro entre la ciencia política, la pedagogía de la sensibilidad y la ontosemiótica, cuya sinergia está conducida a robustecer el análisis y el estudio de todo lo que abarca el discurso político mediante el reconocimiento de la utilidad interpretativa de los vínculos afectivizados que pueden concretarse entre los sujetos de la enunciación (subjetivemas) en una determinada coyuntura sociopolítica.

Es por ello que en esta dirección se priorice también, de forma complementaria, la interrelación teórica entre ciencia política y la

ontosemiótica con una constelación de enfoques, modelos, teorías, categorías que forman parte del discurso sociológico respecto a la cultura política, vinculándolo con los aportes heurísticos de la antropología cultural. Así, la cultura política<sup>13</sup> puede ser definida como el conjunto de orientaciones cognitivas, afectivas y comportamentales que ponen de relieve los sujetos, en el plano de sus relaciones intrasubjetivas e intersubjetivas, en torno a la estructura y el funcionamiento del sistema político y su entramado institucional constitutivo, en un espacio social y un contexto socio-histórico determinados.

Esto es de suma importancia para el estudio del fenómeno político democrático y cívico, ya que Alain Touraine ha reconocido abiertamente que como resultado de los hechos acaecidos durante el *Mayo Francés* en 1968 se ha producido la génesis de la cultura política, ya que “[l]a cultura se ha apoderado de lo político, como hace ciento cincuenta años hizo la economía y se convirtió en economía política” (Touraine y Khosrokhavar, 2002: 29). Por ende, todo análisis político, sociológico, pedagógico y ontosemiótico debe centrarse en la interrelación cultura-sujeto y cuáles son las significaciones políticas, económicas, artísticas, educativas, etc., que surgen de tales dinámicas.

En consecuencia, desde la sociología del sujeto es menester concebir, ubicar y redimensionar a la democracia en su debido contexto socio-histórico, en función de las discrepancias de ideas, valores e intereses realmente existentes en los sujetos. Así, todo análisis del discurso político en estos términos no debe disociar al sujeto de la enunciaci3n con sus circunstancialidades, ni mucho

---

13 Para un estudio m3s detallado de la cultura pol3tica desde el punto de vista de la ciencia pol3tica, soportada en los aportes de la sociolog3a cultural y la antropolog3a cultural, se sugiere revisar a Madueño, L (1999). *Sociolog3a pol3tica de la cultura. Una Introducci3n*. Los componentes de la cultura pol3tica que son mencionados en la definici3n presentada (lo afectivo, lo cognitivo y lo comportamental) forman parte del abordaje sociol3gico pol3tico de Patrick Lecomte y Bernard Denni (1990) que es tomado por Madueño, L (1999).

menos con las estructuras de dominación societal que repercuten su accionar, se concibe imprescindible, desde luego, proporcionar una mayor dilucidación en torno a cómo el aparato estatal condiciona y define los límites y las posibilidades de la acción política del sujeto en una sociedad determinada, ya que

El Estado no existe sólo «ahí fuera» en la forma de burocracias, autoridades y ceremonias, sino que también vive «aquí dentro», indeleblemente grabado en todos nosotros a través de lo que cognitivamente construimos como el mundo social por lo que nosotros ya accedemos a sus dictados antes de comprometernos a cualquier acto «político» (Wacquant, 2005: 32).

Siendo esto así, la sociología del sujeto idóneamente procura poner de relieve que en el plano de las relaciones políticas y sociales son los sujetos quienes edifican, construyen e inciden en las estructuras de la sociedad, quienes a su vez son moldeados actitudinal, comportamental y caracterológicamente por las mismas. Por ende, cabe destacar lo siguiente:

(...) las propias instituciones, las organizaciones sociales, nos interrogan, nos preguntan quiénes somos (identidad), qué lugar ocupamos (posición), qué queremos (intención) con el fin de darnos entrada o excluirnos de las mismas y a su vez nosotros las interpretamos para conferirles su pleno sentido, nuestro acuerdo, nuestra cordura (Beltrán Llavador, s/f: 17).

De acuerdo con Anthony Giddens (1987: 165), es digno considerar que “[l]os procesos de estructuración implican una interrelación de significados, normas y poder (...) [En el que] todo orden cognoscitivo y moral es, al mismo tiempo, un sistema de poder, que involucra un «horizonte de legitimidad»”; es decir, una aceptación por parte de los sujetos hacia unos determinados marcos y pautas de conducta social, motivo por el cual, el mismo

Giddens plantea que una de las tensiones que actualmente afrontan las ciencias sociales estriba en que éstas pueden “expandir la autonomía racional de la acción”<sup>14</sup> así como también consolidarse como un “instrumento de dominación potencial”<sup>15</sup>, anulando la misma noción de sujeto en tanto ser racional, afectivo-emocional-pasional y sensible con capacidad de transformación de su entorno social, convirtiéndolo en un *sujeto descentrado*<sup>16</sup>.

Por otra parte, es neurálgico que se destaque hermenéutica o heurísticamente en este ámbito la significancia superlativa de la categoría vida pública, entendida ésta como “el espacio en el que se enfrentan el universo técnico-económico, las relaciones sociales de dominación, la experiencia de la vida y de la muerte y la afirmación de los derechos del sujeto, institucionalizados o no (...)” (Touraine y Khosrokhavar, 2002: 13), debido a que es, precisamente, en la esfera pública o en el ámbito de lo público donde se genera esa red de ideas y propuestas entrelazadas e interconectadas en torno al repertorio de problemas colectivos, posibles soluciones a los mismos y diversos escenarios de prospectiva política y social en virtud de la cual los sujetos sociales interactúan y se relacionan entre sí, generando mecanismos de deliberación, entendimiento y consentimiento respecto a los modos de promover determinadas pautas de sociabilidad y convivialidad, en pos de mitigar el conflicto característico de lo político –que es insuprimible-<sup>17</sup> y mejorar las condiciones sociales genéricas de existencia de los sujetos.

14 Cfr. Giddens, A (1987: 163).

15 *Ibidem*.

16 Un abordaje nutricional en tono al sujeto descentrado, desde la perspectiva de la pedagogía de la sensibilidad,

17 La esencia de la política, es decir lo que justifica su existencia en tanto praxis humana, es el disenso o el conflicto. La condición humana que en términos antropológicos no es ni optimista ni pesimista es lo que define a la política y lo político en el ámbito de los procesos sociales. Una dilucidación más concreta y sintética puede encontrarla en Romero, A (2005). Asimismo, Chantal Mouffe (2012: 39) expresa lo siguiente: “*Negar el carácter ineliminable del antagonismo y proponerse la obtención de un consenso universal racional tal es la auténtica amenaza para la democracia*” (cursivas mías).

Ciertamente, puede plantearse una definición de la idea de sociología del sujeto, partiendo de lo anteriormente expuesto, consistente en una orientación heurística o interpretativa en torno a lo humano que asume como premisa el desplazamiento de toda estructura institucional y corpus normativo que subsuma al sujeto, priorizando así su fortalecimiento en tanto ser racional, afectivo-emocional-pasional y sensible con capacidad de transformación de su espacio social, mediante su constante formación, la cual representa “[e]l principal reto cultural de nuestra sociedad”<sup>18</sup>, poniendo de manifiesto además que “[n]uestros comportamientos e instituciones han de evaluarse siempre sobre este eje: sujeto/no sujeto, subjetivación/desubjetivación” (Touraine y Khosrokhavar, 2002: 33).

En definitiva, lo imperativo en esta interrelación teórico-metodológica versa en afianzar esfuerzos investigativos que permitan dilucidar fenómenos atinentes al discurso político, la comunicación política y la cultura política a partir de los aportes cognoscitivos, analíticos y heurísticos proporcionados por la ciencia política, la sociología, la pedagogía y la ontosemiótica, eludiendo cualquier tipo de reduccionismos teóricos que exacerbén de manera inaceptable alguna variable en exclusiva, considerando fundamentalmente lo que afirma Touraine en torno al sujeto:

Lo que yo denomino el sujeto no es un ideal, ni un héroe; es lo que hace que un hombre siga siendo un hombre o llegue a serlo, tanto en las más duras como en las mejores circunstancias.

Yo no hablo del sujeto como se puede hablar de trabajo o de política. Hablo del Yo como en otros tiempos se hablaba de Dios, del pecado y de la gracia. El sujeto es antes que nada un no: Yo rechazo la violencia, el mercado, el comunitarismo, el poder absoluto (...) (Touraine y Khosrokhavar, 2002: 47).

---

18 Cfr. Touraine y Khosrokhavar (2002: 33).

Complementariamente, en relación con lo planteado por el sociólogo Alain Touraine, puede plantearse la elevada importancia de lo subjetivo en el ámbito del análisis del discurso político, tomando en consideración la definición de subjetividad proporcionada por Emile Benveniste:

La subjetividad que aquí tratamos es la capacidad del locutor de plantearse como “sujeto”. Se define no por el sentimiento que cada quien experimenta de ser él mismo (...), sino como la unidad de plantearse como la unidad psíquica que trasciende la totalidad de las experiencias vividas que reúne, y que asegura la permanencia de la conciencia. Pues bien, sostenemos que esta “subjetividad”, póngase en fenomenología o en psicología (...) no es más que una emergencia en el ser de una propiedad fundamental del lenguaje. Es “ego” quien dice “ego”. Encontramos aquí el fundamento de la “subjetividad”, que se determina por el estatuto lingüístico de la “persona” (1985: 180-181)

Motivo por el cual se concibe acucioso y sugerente subrayar, tal como lo expone con suma convicción el sociólogo Alain Touraine que “[y]a no soportamos las construcciones intelectuales que explican todas nuestras conductas remitiéndolas al poder o a nuestro lugar en la división del trabajo” (Touraine y Khosrokhavar, 2002: 14. Cursivas mías). Además de considerarlos elementales para el análisis en los ámbitos interdisciplinarios de la ciencia política, la sociología y la ontosemiótica, en la actualidad se exige un mayor ahínco hacia el sujeto; como muy bien es explicado por la tendencia de desplazamiento de una *sociología de la acción* a una *sociología del sujeto*, puesta patente en la obra intelectual de Touraine.

Breve y sumariamente, la política y su principal unidad de análisis (el poder) son ubicuas en el marco de las relaciones sociales; no obstante, ello no justifica dicho tosco reduccionismo de los hechos sociales de variado índole exclusivamente a la

variable poder, ya que en el infinito flujo de signos, significantes, significados, significaciones, re-significaciones, significancias, subjetivemas y demás que se ponen patente en la semiosis intervienen todos los aspectos de la realidad social (lo político, lo económico, lo cultural, lo psíquico).

*In nuce*, la semiosis puede ser concebida como un *fenómeno social total*, de acuerdo con la terminología sociológica de Marcel Mauss, que se elucida sólo por medio de la articulación y la sinergia del sujeto, con su texto y con su contexto, resaltando también la premisa psicológica gestáltica según la cual “*el todo es más que la suma de sus partes*”, y en el que se resalta, igualmente, que dar cuenta sobre la realidad social a partir de segmentaciones de la misma resulta contraproducente para comprender su esencia caracterizada por la complejidad.

Respecto a este punto, Umberto Eco precisa cómo la semiosis y lo hermenéutico están intrínsecamente vinculados, en el marco de los procesos sociales, en cuanto se concibe que “la interpretación no es producida por la estructura de la mente humana, sino por la realidad construida por la semiosis” (citado por Hernández Carmona, 2011: 103); es decir, por las relaciones intersubjetivas generadoras de sentido. *Al igual que la política, la semiosis también es ubicua y definitoria de la naturaleza humana por excelencia.*

En fin, desde la ciencia política, la pedagogía de la sensibilidad y la ontosemiótica se debe asumir y convertir en suyo el discurso de Pierre Bourdieu, en el cual refleja su satisfacción personal en relación a su quehacer intelectual, dirigido a comprender, proba e idóneamente, las diversas facetas del humano ser, sus múltiples manifestaciones en la vida social (en lo político, lo económico, lo cultural y lo psíquico)<sup>19</sup>, sus condiciones y sus

19 Es válido poner de manifiesto que el estudio de la sociedad, en tanto estructura que implica la conjunción de un conjunto de sujetos, grupos y

condicionantes: “*Considero que una de las recompensas más extraordinarias que brinda el oficio de sociólogo es la posibilidad de entrar en la vida de los otros*”<sup>20</sup> (Bourdieu y Wacquant, 2008: 254. Cursivas mías).

### **A manera de reflexión final.**

La formación sociopolítica, en términos de educación ciudadana, puede considerarse como una *conditio sine qua non* de la democracia, cuyos disfuncionamientos pueden ser elucidados por los déficits de ciudadanía que se ponen de manifiesto con los bajos niveles en el manejo de ciertos *códigos de modernidad* y, también, por el afianzamiento de las tendencias socioeducativas cimentadas en una concepción bancaria –en términos de Freire- y digestivas-en términos de Sartre- de mera transmisión unilateral de los saberes, que en sí coacciona a los discentes al mecanicismo memorista de modo irreflexivo, generando, en consecuencia, la obstrucción de las potencialidades cognoscitivas y sensibles del sujeto en torno a la política y lo político.

Siendo esto así, se asume la premisa basada en que una compactación del sistema político democrático es viable a través de la consolidación de una cultura política cívica que propicie un sistema educativo destinado hacia *la inquietud y el conocimiento de sí*, y la transformación consiguiente del medio social, soportándose esta en el carácter neurálgico del centramiento del sujeto (con su texto y su contexto). De ello estriba la importancia evidente y diáfana de

---

sectores con cosmovisiones, valores, necesidades e intereses heterogéneos –con puntos tanto convergentes como divergentes- en torno a determinadas formas asociativas o colectivas de interrelación e interacción, amerita la delimitación de los ámbitos político, económico, cultural y psíquico. No obstante, pese a que en este apartado se presenta una definición aproximativa en torno a la sociedad, conviene considerar que esta categoría sociológica resulta arduamente dificultosa de definir.

20 Huelga destacar que Pierre Bourdieu al hacer referencia al oficio de sociólogo incluye a las diversas disciplinas y especialidades de las Ciencias Sociales.



la pedagogía de la sensibilidad y de la sociología del sujeto, como planteamientos teóricos en virtud de los cuales re-estructurar y re-institucionalizar las prácticas y los dispositivos democráticos desde lo psico-socio-educativo, considerando el forjamiento del carácter cívico desde lo sociopolítico redimensionando al “*homo politicus*” como un sujeto bio-psico-socio-político que se desdobra mediante sus cogniciones y afectividades en el ejercicio de sus derechos fundamentales, asimismo como mediante el cumplimiento de determinados deberes en las diversas facetas de la vida colectiva.

Finalmente, este trabajo pone de relieve una orientación enfática hacia la relación recíproca (e ineludible) existente entre democracia y educación (Dewey, 2009), lo cual resulta crucial en el plano de la formación sociopolítica de los ciudadanos demócratas que se ameritan para los procesos de superación paulatina de las diversas desigualdades económicas y sociales, en pos de garantizar ciertos indicios de paz y estabilidad sociales en un régimen político y una forma de gobierno que no termina por consolidarse en definitiva, sino que está en constante reconstrucción y resignificación por parte de los sujetos. Así pues, la pedagogía de la sensibilidad y la sociología del sujeto representan un aporte sustancial a la concreción de una democracia efectiva (Welzel e Inglehart, 2009), en tanto que se centran en el sujeto y que, por lo tanto, pudiesen coadyuvar con el empoderamiento humano poniendo hincapié en las posibilidades que tiene el sujeto de gobernarse a sí mismo. En suma: “La democracia puede ser efectiva sólo si el poder es otorgado a las personas” (Ibíd.: 178)

**RESUMEN CURRICULAR:**

**Rohmer Samuel Rivera Moreno.** Politólogo egresado bajo la distinción “Magna Cum Laude” de la Universidad de Los Andes (Mérida, Venezuela). Miembro del Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL-ULA), Universidad de Los Andes (Trujillo, Venezuela). Coordinador de la Línea de Investigación “Semiótica y Discurso Político”. [rohmersamuelfrivera@gmail.com](mailto:rohmersamuelfrivera@gmail.com)

**Bibliografía.**

Almond, G.A y Powell, G.B (1972). *Política Comparada. Una Concepción Evolutiva*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Althusser, Louis (1970). *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*. Medellín, Colombia: Ediciones Pepe.

Bastidas Delgado, Arturo (2014). “*La Educación, entre la Stultitia y la Sapientia (Una mirada desde la Ontosemiótica)*”, en *Ontosemiótica: Revista Digital Latinoamericana de Semiótica y Educación*. Año 1º, nº 1. Trujillo, Venezuela: Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias, Universidad de Los Andes. Pp. 53-65.

Beltrán Llavador, José (s/f). *Ciudadanía y Educación. Lecturas de Imaginación Sociológica*. [Disponible en línea en su web personal: <http://www.uv.es/~jbeltran/morelia/ciudadania.pdf>].

Benveniste, Emile (1985). *Problemas de Lingüística General*. México D.F: Editores Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2008). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. México D.F: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2008). *Una Invitación*

a la Sociología Reflexiva. Segunda Edición. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Castoriadis, Cornelius (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Madrid: Editorial Cátedra.

Coronado Barreto, Beatriz (2015). “De la Pedagogía Hermenéutica a la Pedagogía de la Violencia”, en *Ontosemiótica: Revista Digital Latinoamericana de Semiótica y Educación*. Año 2º, nº3. Trujillo, Venezuela: Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias, Universidad de Los Andes. Pp. 45-57.

De Azevedo, Fernando (1942). *Sociología de la Educación*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Del Águila, Rafael (edit.) (1997). *Manual de Ciencia Política*. Madrid: Editorial Trotta.

Del Águila, Rafael (1997). “La Democracia”, en \_\_\_\_\_ . *Manual de Ciencia Política*. Madrid: Editorial Trotta. Pp. 139-157.

Dewey, John (2009). *Democracia y Escuela*. Madrid: Editorial Popular.

Durkheim, Emile (2009). *Educación y Sociología*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

Fabbri, Paolo (1988). “Campo de maniobras didácticas”, en RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (Comp.) (1988). *Educación y comunicación*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.

Freire, Paulo (2008). *Pedagogía del oprimido*. Tercera edición. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, Michel (2005). *La Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: Ediciones Akal.

García de Molero, Írida (2014). “Pedagogía semiótica sensible en la práctica significativa de la docencia”, en *Ontosemiótica: Revista Digital Latinoamericana de Semiótica y Educación*. Año 1º, nº1. Trujillo, Venezuela: Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias, Universidad de Los Andes. Pp. 77-86.

Giddens, Anthony (1987). *Las Nuevas Reglas del Método Sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Giddens, Anthony (1994). *El Capitalismo y la Moderna Teoría Social*. Quinta edición. Barcelona, España: Editorial Labor.

Giddens, Anthony (2007). *Sociología*. Quinta edición. Madrid: Alianza Editorial.

Giner, Salvador (1979). *Sociología*. Barcelona, España: Ediciones Península.

Giroux, Henry (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México D.F: Siglo XXI Editores.

Gutiérrez Vidrio, Silvia (2008). “*El estudio de la ciudadanía desde una perspectiva sociocultural*”, en *Anuario de Investigación 2008*, México D.F: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco. Departamento de Educación y Comunicación. Pp. 88-114.

Hernández Carmona, Luis (2011). “*El proceso independentista venezolano: una lectura semiótica*”, en *Ágora*, n° 27, año 14, enero-junio. Trujillo, Venezuela: Centro Regional de Investigaciones Humanísticas, Económicas y Sociales, Universidad de Los Andes.

Hernández Carmona, Luis (2014). “*La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado*”, en *Revista EDUCERE*, vol. 18, n° 60, mayo-agosto 2014. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes Pp.229-236.

Inglehart, Ronald (1988). “*Cultura Política y Democracia Estable*”, en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n° 42, abril-junio. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Pp. 45-65.

Kesselman, Hernán (1977). *Psicoterapia Breve*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Lecomte, Patrick y Bernard, Denni (1990). *Sociologie du Politique*. Grenoble Cedex, Francia: Presses Universitaire de Grenoble.

Madueño, Luis (1999). *Sociología Política de la Cultura*.

Mérida, Venezuela: Centro de Investigaciones de Política Comparada, Universidad de Los Andes.

Mannheim, Karl (1960). *Libertad, Poder y Planificación Democrática*. Segunda edición. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Meny, Yves y Thoenig, Jean-Claude (1992). *Las Políticas Públicas*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

Morlino, Leonardo (2005). *Democracias y Democratizaciones*. México D.F: Centro de Estudios de Política Comparada-UNAM.

Mouffe, Chantal (2012). *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea*. Segunda edición. Barcelona, España: gedisa editorial.

Parra Mendoza, Lucía (2014). “*El rescate del cuerpo desde una pedagogía de la sensibilidad*”, en *Ontosemiótica: Revista Digital Latinoamericana de Semiótica y Educación*. Año 1º, nº 1. Trujillo, Venezuela: Laboratorio de Investigaciones semióticas y Literarias, Universidad de Los Andes. Pp. 43-52.

Pérez Campos, Magaly (Comp.) (1998). *Glosario de Términos de Ciencia Política*. Caracas: Instituto de Estudios Políticos, Universidad Central de Venezuela.

Pichon-Riviere, Enrique (1981). *El Proceso Grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Ramos Jiménez, Alfredo (1999). *Comprender el Estado. Introducción a la Politología*. Segunda edición. Mérida, Venezuela: Centro de Investigaciones de Política Comparada, Universidad de Los Andes.

Ramos Jiménez, Alfredo (2008). *Las Formas Modernas de la Política. Estudios Sobre la Democratización en América Latina*. Segunda edición. Mérida, Venezuela: Centro de Investigaciones de Política Comparada, Universidad de Los Andes.

Rivas Leone, José (2003). *El desconcierto de la política*.

*Los desafíos de la política democrática.* Mérida, Venezuela: Ediciones del Vicerrectorado Académico, Universidad de Los Andes.

Rodríguez Illera, José (Comp.) (1988). *Educación y comunicación.* Barcelona, España: Editorial Paidós.

Romero, Aníbal (2005). *Aproximación a la Política.* Caracas: Editorial PANAPO.

Sartori, Giovanni (2001). *Homo videns. La sociedad teledirigida.* México D.F: Editorial TAURUS.

Tilly, Charles (2010). *Democracia.* Madrid: Ediciones Akal.

Touraine, Alain y Khosrokhavar, Farhad (2002). *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Wacquant, Loïc (Coord.) (2005). *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática.* Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Wacquant, Loïc (2005). “Indicaciones sobre Pierre Bourdieu y la política democrática”, en WACQUANT, Loïc (Coord.) (2005). *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática.* Barcelona, España: Editorial Gedisa. Pp. 23-42.

Weber, Max (1964). *Economía y Sociedad.* Segunda edición. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Welzel, Christian e Inglehart, Ronald (2009). “El rol de la gente común en la democratización”, en *Journal of Democracy en Español*, 1. Santiago de Chile: International Forum for Democratic Studies del National Endowment for Democracy/ Instituto de Ciencia Política, Pontificia Universidad Católica de Chile. Pp. 174-190.

Zuleta, Eduardo (2002). *Una docencia enjuiciada: La docencia superior (Bases andragógicas).* Mérida, Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.



Presentamos a la comunidad interpretante de semióticos el libro **“Pedagogía de la sensibilidad; la vinculación del sujeto y sus espacios cotidianos”**. Un libro interesantísimo con un contenido muy pertinente y necesario que propicia la evolución y transformación del actual sujeto pedagógico en un sujeto que desde la sensibilidad actúe, razone, reflexione y transforme los problemas que le depara la cotidianidad en la cual está inmerso y que detenta una cultura, acompañado siempre del docente mediador, afectivo y empático que colabore conjuntamente con el lenguaje y la didáctica, con los procesos de interestructuración mental del sujeto pedagógico con el mundo –semiosis- y sobre la acción estructurante que el mundo ejerce sobre él. He aquí la función semiótica y simbólica en toda su manifestación cognitiva. Todo en una red interactiva que establecen entre sí el sujeto pedagógico y las situaciones que el docente presenta.

Los capítulos constitutivos del libro encuentran su isotopía fundamental en la teoría ontosemiótica de Luís Javier Hernández

semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia” (Universidad del Zulia, 2010), en la cual postula una red subjetivo-afectiva en una semiótica de la subjetividad o trascendencia que privilegia el ser enunciante en sus esferas patémicas-volitivas-afectivas, representada en el cuadrado semiótico autor-texto-lector-contexto y sus interacciones.

Írida García de Molero  
Maracaibo, 21 de noviembre, 2016.

