



UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

PEDAGOGÍA DE LA MIRADA: UNA PRAXIS DESDE LA SENSIBILIDAD

Trabajo de grado para optar al título de Doctora en Educación

Autora: M.Sc.Murkhis Zerpa

Tutor: Dra.Yolimar Herrera.

NOVIEMBRE DE 2021



UNIVERSIDAD DE ORIENTE
 NÚCLEO DE SUCRE
 COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
 DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CPDE N° 001-2022

ACTA DE DEFENSA DE TRABAJO DE GRADO

Nosotras, Dra. Norys Alfonzo, C.I. N° V-8.385.131, Dra. Mariela Longart C.I. N° V-8.645.047 y Dra. Yolimar Herrera, C.I. N° V-11.375.738, integrantes del jurado designado por la Comisión Coordinadora del Doctorado en Educación, para examinar la Tesis Doctoral titulada: **"PEDAGOGÍA DE LA MIRADA: UNA PRAXIS DESDE LA SENSIBILIDAD"**, presentada por la **M.Sc., Murkhis Zerpa**, titular de la Cédula de Identidad N°V-14.339.732, a los fines de cumplir con el requisito legal para optar al grado de: **DOCTOR EN EDUCACIÓN**, hacemos constar que hoy, a la(s) 9:00 A.M en el Aula N° 01 del **DOCTORADO EN EDUCACIÓN**, finalizada la defensa del trabajo por parte del postulante, el jurado decidió **APROBARLA** con Mención Honorífica, por su valioso aporte a la resignificación de lo pedagógico desde una dimensión estética y sensible del mirar; por otra parte la investigación contribuye en la consolidación de elementos ontoepistemológicos para la formación de un sujeto sensible y por considerar que, la misma se ajusta a lo dispuesto y exigido por el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Institución. En fe de lo anterior se levanta la presente acta, que firmamos conjuntamente con la coordinadora del Doctorado en Educación.

En la ciudad de Cumaná a los veinticinco días del mes de mayo del año dos mil veintidos.

Jurado Examinador:

Dra. Yolimar Herrera (Tutora)
 Dra. Norys Alfonzo (UDO.)
 Dra. Mariela Longart (UDO)

Dra. Yudiith Caldera Espinoza
 Coordinadora del Programa de Postgrado



Firma y Sello

INDICE

DEDICATORIA	V
AGRADECIMIENTO	VI
RESUMEN	VII
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	7
ACERCA DEL OBJETO DE ESTUDIO, SU TEORÍA Y SU MÉTODO	7
1.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	28
1.2 REFERENTES TEÓRICOS	28
1.3 ORIENTACIÓN METODOLÓGICA.....	38
CAPÍTULO II	43
MIRADA Y SUBJETIVIDAD: DESPLIEGUE ONTOLÓGICO DEL SUJETO SENSIBLE	43
2.1 Subjetividad, Sentidos Y Afectos: Cimientos Sensibles Del Ser.....	44
2.2 MIRADA Y ENCUENTRO CON NUEVOS ESPACIOS DE SUBJETIVIDAD DESDE EL CONVIVIR DE SABERES.....	71
MONÓLOGO DE LA MIRADA	96
CAPÍTULO III	99
PERSPECTIVA GENEALÓGICA LA CONCEPCIÓN DE MIRADA COMO CLAVE PEDAGÓGICA PARA LA CREACIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE LA MIRADA	99
3.1 Época Clásica: El arte como perspectiva ontológica del mirar.....	99
3.2 La Edad Media: Estética de la mirada	109
3.3 Época Moderna: La mirada como dispositivo de poder	117
3.4 El clima cultural actual: La mirada como un lugar de encuentro.....	128
CAPITULO IV	141
SENTIDO ESTETICO DEL MIRAR	141
4.1 Estética: Juego de miradas	142
4.2 La mirada como fundamento sensible en el acto pedagógico.....	152
4.3 La praxis pedagógica: un cruce de miradas desde la sensibilidad.	157
CAPITULO V	165
Fundamentos onto-epistemologicos de la pedagogía de la mirada como espacio para lo sensible. 165	
5.1 La enseñanza y el aprendizaje como proceso de mirada interior.....	167
5.2 Pedagogía de la mirada: Diálogo en la escuela y con el mundo	178

5.3 La pedagogía de la mirada como escenario para un encuentro con el otro.....	192
5.3.1 Escuela dialogante.....	194
5.4 Estética de formación: encuentro de imágenes desde la pedagogía de la mirada.	198
5.4.1 Dialogo intersubjetivo	205
5.5 Saber poético	207
5.5.1 Cuerpo sensible.....	210
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	216
METADATOS.....	222

DEDICATORIA

En memoria de dos hombres excepcionales que marcaron mi vida dejando una huella indeleble. El primero mi padre quien cual roble no se quebró ante la tarea de ser papa manteniendo su firmeza y con amor me enseñó la fuerza de los valores que se gestan en el hogar. El segundo al ilustre Luis Enrique Pérez Luna, profesor que me guio en mis primeros pasos en el campo de la investigación aportando valiosos conocimientos y acompañó en este viaje. Dios los abrace en su seno.

AGRADECIMIENTO

Sea mi acción de gracias para:

Primeramente, para mi Dios bendito y supremo que me permitió finalizar con éxito este proyecto brindándome su misericordia y favor en cada paso.

A mi madre en quien tengo complacencia por sus infinitas bendiciones y ser pilar para continuar aun cuando el camino se oscureció sin abandonarme.

A mi guía y tutora, mujer sabia, paciente y amorosa que confió en mí desde un principio aun sin conocerme y desde entonces supo apoyarme aun cuando quise declinar. Agradezco, enormemente, a quien después de Dios la colocó en mi camino, el profesor Pérez Luna.



UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

PEDAGOGIA DE LA MIRADA: UNA PRAXIS DESDE LA SENSIBILIDAD

Autora: Murkhis Zerpa

Tutor: Dra. Yolimar Herrera

Fecha: noviembre 2021

RESUMEN

Los vestigios causados por la conocida crisis civilizacional, aún son observados en el clima cultural actual, permeando de manera substancial el acto educativo, manifestándose a través de un esquema que ha trascendido desde la racionalidad instrumental transformándose en motivo de querellas y diatribas continuas, convirtiéndose hasta hoy en una problemática digna de análisis. Ante estos planteamientos y sus escenarios se propone una pedagogía otra comprometida a resignificar el hecho educativo; esta pedagogía otra repensada desde el sentido de la mirada en la búsqueda de una praxis cuyos fundamentos estén en escenarios sensibles replanteando así el significado del proceso de enseñanza- aprendizaje y sus formas subjetivas e intersubjetivas, abordado por supuesto desde el contexto de la mencionada crisis como apertura a nuevos escenarios epistemológicos. Por lo cual, este estudio tiene como propósito principal, reflexionar sobre lo sensible como postura ontológica de la pedagogía de la mirada, como pedagogía otra. Para tal efecto se manejó un esquema metodológico de corte hermenéutico y genealógico, en el cual se construye una concepción de la mirada desde la perspectiva de cuatro épocas. Interconectando escenarios dialogantes de los que surgieron nuevas rutas para develar una práctica plena de sentido estético. Desde tal perspectiva, se da sentido a una iniciativa para formar y humanizar al otro. Por ende, se piensa la pedagogía desde la concepción de la mirada como un despliegue hacia la creatividad e imaginación, un espacio para el pensar y sentir con el otro.

Palabras clave: arte, pedagogía, mirada, praxis pedagógica, sensibilidad

INTRODUCCIÓN

En general, el término pedagogía ha sido incorporado al uso común del lenguaje al hablar de temas sociales. Sin embargo, esto no significa que su concepción no haya cambiado a través del tiempo. Por esto, cada vez más, aparecen nuevas tendencias ideológicas en cuanto al accionar pedagógico a fin de transformarlo y realizar una praxis más efectiva.

La acción pedagógica como proceso en su devenir histórico se devela como un hecho gestado por la razón científica e instrumental que logró transmutar en razón social y pedagógica de la dominación; a fin de controlar a partir del conocimiento el pensamiento, y así el hombre acepte una única visión de la realidad totalmente dada, terminada y objetivada. Esta visión perduró varios siglos tiempo en el cual el pensamiento racional se instauró, como forma en la que el ser humano depusiera sus raíces míticas originarias ese espacio que da paso a emociones, sentimientos, otros.

Todo esto deviene de un prototipo de ideal caracterizado por una naturaleza objetiva, en el cual se plantea una cosmovisión diferente en cuanto a la forma de concebir las relaciones entre sujetos, aspectos culturales, políticos, económicos y hasta morales. Este tipo de pensamiento creó un espacio desde el cual, lo cognitivo se teje desde hilos en los que se piensa al individuo como ser unidimensional estableciéndose de algún modo su manera de pensar, actuar y sentir.

La Modernidad es entonces un escenario epocal, que trascendió de un contexto teocéntrico a uno antropocéntrico, en el que el hombre se constituye a sí mismo como eje de su propia investigación, debido a su sed de dominio el cual considera es adquirido por medio del conocimiento.

Foucault, citado por Herrera, (2014: 1) lo visualiza como: “un mover en el que el ser humano es centro del contexto epistémico como sujeto y objeto del conocimiento”. Su estrategia es lograr manipular la manera de conocer, pensar y

reflexionar que tiene el hombre de sí mismo, y sus relaciones convirtiéndose en un método dominante en la época. En tanto que la ciencia moderna con sus supuestos, se entrona como punta de lanza del saber, aunque, estos son saberes cimentados en fragmentaciones que los desvinculan unos de otros, convirtiéndose así en un sistema pedagógico en el que impera la sujeción, del cual la institución escolar, es decir, la escuela es el centro de ejecución como espacio para la aplicación de disciplina. Ese ideal de razón instaurada en este modelo pedagógico se ejecuta a partir de la práctica del control, dominio y dependencia instituidos por el poder en la constitución de los sujetos. Esto aunado a la planificación y otros agentes agenciadores, como la fragmentación del conocimiento en áreas, es decir, un modelo disciplinar el cual constituye una estrategia de dominación-sujeción.

El ideal de pedagogía modernista se constituye una actividad silenciadora de las emociones, sentimientos, excluyente de la esencia del individuo caracterizado por su negación al análisis o reflexión y el aspecto sensible del hecho educativo dejando de lado un acervo cultural por saberes axiológicos, y supuestos cientificistas. Este modelo tiene en su haber la promoción y activación de dispositivos de poder y regularización, con el propósito de crear una forma de dominio. Todo esto conlleva a la reducción del sujeto a un simple ser social y cultural como representación de desarrollo social eficiente en acuerdo a sus criterios.

Es así que el hecho educativo se funda en ideales de supremacía racionalista lógica e impositiva; razón que no da espacio al diálogo, por lo que el sujeto se convierte en una representación del pensamiento y la razón científica. Deleuze, citado por Vargas, (2014: 7) lo establece como. “ un modelo que confluye en una forma de sumisión perceptible en el sometimiento del otro ”.

A partir de esos cimientos la acción pedagógica es localizada en una esfera en la que el conocimiento es un dispositivo con el que quien lo posee es quien domina; evidenciándose una conjunción entre estrategias y ciencia en la búsqueda

del sometimiento humano. De allí, que se haya transformado en una acción objetiva, cuantificadora en la que se valida el saber cómo verdad científica.

Se está ante una serie de elementos legitimadores utilizados por la institución escolar manifestándose el poder para impedir que la realidad trascienda, filosofía que permea la esfera educativa; observando que existe todavía la tendencia a considerar al estudiante como simple objeto del conocimiento.

La praxis pedagógica y la escuela están vinculadas como hecho social y espacio para la creación de un sujeto con la capacidad de desenvolverse en su entorno. La escuela en la actualidad tiende a estar caracterizada por ese esquema modernista conocido en su accionar por gestar un sujeto útil a los intereses ordenadores de esta racionalidad, con un trayecto de vida lineal, predecible y controlable; circunstancias en las que emerge el sujeto de la disciplina en un vínculo de sujeto cosificador y cosificado conviviendo en un mismo contexto el que se manifiesta una visión universal que hace vigente un método pedagógico que tiene por regla la constitución de saberes promoviendo la extensión de la positivización del pensamiento.

En la contemporaneidad, la práctica educativa requiere un replanteamiento hacia una visión integral, pues, el sujeto que aprende no es solo un cuerpo, simboliza el cuerpo del saber, del sentir y del crear. Por lo cual resulta interesante reflexionar en su devenir tomando en cuenta la experiencia en el campo docente a fin de crear un espacio pedagógico innovador, dicha reconfiguración implica repensar la acción educativa desde un contexto que propicie un espacio para lo cotidiano, simbólico, cultural y lo científico, es decir, hurgar en los cimientos del acontecer educativo formal cuya estructura aun es permeada por intereses dominantes que se mueven dentro de la realidad.

La práctica pedagógica gestada en la modernidad creó un escenario en el que imperó la aplicación de estrategias y técnicas que la convirtieron en un modo de reproducción de un discurso científico- educativo. Replantear el hecho educativo conlleva en sí el pensar en la redimensión pedagógica, razón por la cual, en el

recorrido discursivo a presentar en esta tesis se abordará como tema central: la pedagogía de la mirada: una praxis desde la sensibilidad. Propuesta pedagógica que vincula el sentido de la mirada como espacio pedagógico dándole lugar a lo sensible del ser humano.

Pensar en la pedagogía de la mirada es traer al contexto educativo un escenario emergente, en un intento de deponer ese pensamiento moderno que se ha de alguna manera fundido en el ideal pedagógico. La pedagogía de la mirada tiene el reto de romper los esquemas fundados en saberes académicos, la mayoría de los casos desvinculados de la realidad del sujeto haciéndose pertinente el diseño de una pedagogía en la que este experimente un encuentro consigo mismo y con el otro, con sus conocimientos y el de otros con los que comparte su entorno. Aun así, no deja de lado las posturas científicas más allá busca un encuentro entre lo sensible y lo cognitivo creando espacios emancipadores del pensamiento y de la realidad.

La pedagogía de la mirada es una apuesta a un ideal pedagógico cuya praxis construya un espacio en el que la esencia del sujeto se manifieste y se perciba como un ser no solo de conocimiento sino sensible. Por supuesto, esto involucra pensar en un sujeto con amor por el conocimiento, que construye desde su realidad, pero con un carácter reflexivo, curioso, sintiente, expresivo, soñador y creativo; categorías que erigen al sujeto como un ente complejo y de dimensiones sociales, políticas y culturales.

En este contexto, la pedagogía es interpretada desde un sentido crítico, estético y sensible propiciando la construcción de nuevos horizontes en la práctica pedagógica para de esta manera redimensionar su concepción a razón de una praxis para amar y por amor que permita la manifestación subjetiva en el entorno escolar en la que el hecho pedagógico coexista en sinergia con los saberes académicos procurando ampliar el panorama epistémico al redimensionar una postura en la que las prácticas pedagógicas son un acto de amor que permiten la expresión de la subjetividad en el aula de clases. La escuela es

escenario propicio para un cuerpo integral, en el cual converge la dimensión corporal, afectiva, intelectual y sentimental.

La propuesta de la pedagogía de la mirada como perspectiva pedagógica se despliega en cinco capítulos. En el primer capítulo se reflexionará acerca la pedagogía de la mirada como objeto de estudio su orientación metodológica. En el que se realizará un despliegue histórico develando aquellos elementos que en la Modernidad y sus fundamentos filosóficos establecieron un ideal pedagógico reducido a la acumulación de saberes, cosmovisión fragmentaria que redujo su práctica a lo intelectual dejando de lado el elemento sensible de la realidad. De esta forma se conjugan la pedagogía, la mirada y la sensibilidad como dimensiones fundantes de una praxis que ofrece rutas diversas a nivel educativo posibilitando libertad de pensamientos. Esta construcción estética toma la base filosófica de la mirada como expresión pedagógica conjugada de igual forma una relación mirada subjetividad como elementos para desplegar una concepción de la pedagogía de la mirada, con una propuesta metodológica hermenéutica-crítica-reflexiva, acompañada por la genealogía.

En un segundo capítulo intitulado: Mirada Y Subjetividad: Despliegue Ontológico Del Sujeto Sensible en el que el sujeto será visionado desde su plano ontológico, a partir de la mirada como ese elemento revelador de espacios para categorías como: la subjetividad y sensibilidad. Se genera así, una discusión enfocada a manifestar expresiones subjetivas como la mirada que fueron oscurecidas por los supuestos de la Modernidad a fin de hilar un hilo teórico que conlleva un debate discursivo para interpelar la forma en que se concebido con ideas a partir de las cuales se gestó ese sujeto sensible.

El tercer capítulo titulado: Perspectiva Genealógica La concepción de mirada como clave pedagógica para la creación de la pedagogía de la mirada. En el cual, se reflexiona en relación al termino mirada con la intención de transitar por su configuración desde una perspectiva genealógica de la categoría mirada como eje categorial asociada a una interpretación pedagógica. Para tal fin se realiza un

exordio a través de cuatro estadios epocales tales como: la época clásica: El arte como perspectiva ontológica del mirar, la edad media: Estética de la mirada, la edad moderna: La mirada como dispositivo de poder, el clima cultural actual: La mirada como un lugar de encuentro. En cada estadio se presentan pensamientos que generan encuentros y desencuentros entre diversos paradigmas dados en cada época lo que permitirá reflexionar sobre dicho constructo. Así, una nueva conceptualización acerca de la mirada surge en el escenario pedagógico. A partir de su devenir histórico, construyendo cimientos para el despliegue subjetivo de la sensibilidad como elemento base para la pedagogía de la mirada.

Un cuarto capítulo titulado: Sentido estético del mirar. En este punto será develado ese elemento estético subyacente en la mirada en un tejido discursivo que visualiza al sujeto desde su mirada y a partir de allí reflexionar sobre un espacio de promoción del sentido de la visión en razón de percepción, un lugar de encuentro entre el que mira y lo que ve generando un quiebre de esos ideales de dominación.

Un quinto capítulo donde se presentan: Los fundamentos onto-epistemológicos de la pedagogía de la mirada como espacio para lo sensible. Un ideal de práctica pedagógica que construirá puentes entre la pedagogía, su práctica, la mirada, la sensibilidad y la escuela, como espacio para el sentir, el amor, el placer y el diálogo en la búsqueda de nuevos horizontes que permitan una interpelación del accionar pedagógico y sus actores. Con este objetivo, se teje un conjunto de relaciones categoriales, con la finalidad de interpelar el ideal pedagógico actual, transitando por escenarios como: enseñanza-aprendizaje como proceso de mirada interior, la mirada diálogo con el mundo, la pedagogía de la mirada como escenario para un encuentro con el otro, La Estética De Formación: Encuentro De Imágenes Desde La Pedagogía De La Mirada, y Saber Poético. Desde estas dimensiones se configuran los referentes que dan lugar a La Pedagogía De La Mirada.

CAPÍTULO I

ACERCA DEL OBJETO DE ESTUDIO, SU TEORÍA Y SU MÉTODO

El acontecer histórico nos devela un modelo racional que gobernó los sistemas de representación en el cual se establece un criterio de reflexión signado por reglas y certezas que dificultosamente se cuestionaron. Un proceso en el que la razón científica al instrumentalizarse transmutó en razón social normativa y en razón pedagógica de la dominación, instaurándose un pensamiento dominante: el pensamiento moderno.

Es en los siglos XVI y XVII en los que se da lugar a un movimiento reconocido como la revolución científica, se dieron importantes cambios, en los cuales surge con evidente énfasis un proyecto desde el que se establecen sucesos significativos en cuanto a la concepción o manera de percibir el mundo una transición de lo teocéntrico a lo antropocéntrico en sentido de las relaciones entre individuos, clima cultural, estética y valores.

En esta nueva cosmovisión, conciencia y mundo son las dos aristas esenciales en las que se apoya esta nueva forma de pensar en la que el hombre se transforma en el sujeto de la razón y el conocimiento. A partir de esas aristas, es hegemonizada la razón como episteme, la cual cimienta amplios ideales y meta relatos; consolidándose un conjunto de presunciones que originaron el proyecto de la Modernidad, de esta manera el sujeto se cristaliza como sujeto de la razón, del conocimiento, de la moral, capacitado para facilitarse su bienestar y progreso basado en el orden racional tecno-científico.

La Modernidad representó un periodo en el que se agudiza en el individuo el interés de conocer, razonar y analizar acerca de si, y sus sociedades, es decir, este se torna objeto de investigación científica. La metodología de la racionalidad científica domina los métodos utilizados en este modo de idear y raciocinar dominó este espacio. Instaurándose esa manera una continuidad de la universalización de un método de investigación en la constitución de saberes, este suceso significó la difusión de la positivización del conocimiento.

El túnel hacia el análisis, autoanálisis y todo lo que involucra el intelecto humano implicó un quiebre en los paradigmas, permitiendo que el fundamento fuera un discurso de la razón con una visión basada en el reduccionismo científico en el que impera la absoluta certeza de la ciencia, en el que se promueve la hegemonía de la razón. Es allí donde nace el hombre de la certeza, un ser unidimensional, el cual Descartes, citado por Rocha, (2004: 4) intenta sostener por medio de lo que se pudiera considerar dualismo antropocéntrico u ontológico. Descartes no cataloga al ser humano de una naturaleza específica, sino que establece que su esencia está definida en una relación de alma y cuerpo en interacción con sus pasiones, reconocido como ente único con una variedad de pensamientos que tiene el alma y son precisamente sus pasiones o llamados sentimientos, lo que lo hace peculiar en su ser. Descartes citados por Rocha, L (2010: 4) expresa: "...de todas las clases de pensamientos que el alma puede tener, ninguno la agita y la conmueve tan fuertemente como estas...". En esta frase al autor revela lo que para él representa una estrecha alianza entre cuerpo con el alma, punto de partida principal para acceder al análisis de la conducta del ser humano.

Descartes (1637) en un intento por explicar su teoría filosófica, para la cual el ser está conformado de dos sustancias distintas, el alma o mente y el cuerpo, lo que para este autor es la res cogitan (mente o alma) y la res extensa (cuerpo), este enfoque expresa que el alma y el cuerpo son atributos totalmente diferentes, por lo que identifica el yo con la mente, y no con la dualidad mente-cuerpo, es decir el ser es dominado por la mente, la razón. El fin primordial de esta visión era enlazar el conocimiento con la ciencia, lo que conllevaría al hombre a alcanzar su libertad y desarrollo. Por ende, lo que plantea Descartes como su idea fuerza tiene lógica y se hace válida, en tanto se tome en cuenta la esencia ontológica del individuo y su entorno. Sin embargo, impera un concepto de ciencia fundado en la racionalidad y la lógica de la objetividad que rechaza totalmente el conocimiento empírico.

Los planteamientos de Descartes, su método y las ciencias naturales establecieron todo un acercamiento racional a la realidad sociocultural que envuelve al hombre. La ciencia objetiva intenta alejar al sujeto de su propia subjetividad, dado que el afloramiento de esta constituye falta de rigurosidad científica. Asimismo, la ciencia moderna encierra al individuo en una cápsula aislándolo de su realidad, convirtiéndolo en sujeto de individualidades que da origen al conocimiento descontextualizado, despojado de función social y de la manifestación sensible del ser humano, son esas visiones desiguales del sujeto de la Modernidad que opacan al sujeto real.

En esta época dominó en el hombre el razonamiento desde la filosofía positivista, la manera de pensar residía en criterios de uniformidad, todos los hechos naturales o sociales tenían una sola forma de entenderse o explicarse, y era a través del método científico asentado en el vínculo entre el suceso y su causa que aún son observables.

Desde este marco de ideas se puede decir que se dibuja y da forma a un ámbito cognitivo hilado con una expresión particular de pensamiento que reflexiona al hombre unidimensionalmente, determinándose de algún modo la manera como este piensa, actúa y siente, privilegiándose la objetividad, los parámetros y la comprobación del conocimiento validándose una realidad que ha sido capaz de silenciar las emociones por encima del campo epistemológico positivista; una verdad que excluyó saberes en nombre de la neutralidad axiológica y de la invulnerabilidad de los criterios científicos.

La Modernidad provocó un modo unívoco de pensar: el racionalismo, estableciendo la razón como base central de toda producción epistemológica; igualmente fundó un régimen de verdad que instituyó la primacía de la condición cognitiva sobre el componente sensible y sensorial del ser humano. El racionalismo ha velado el modo de pensamiento transformándolo en reduccionista, excluidor de las pasiones, emociones, afectos; del mismo modo lo concibe como epicentro de la objetividad científica, creador de un régimen universal, del

conocimiento neutral, el cual separa al objeto del sujeto, patentado de la verdad concebida como absoluta más no como incógnita o espacio para la incertidumbre.

El establecimiento del método científico como forma única de producción, conocimiento instaure verdades absolutas. Esta visión moderna entra en crisis dado que, la forma de crear saberes no es única y esta da cabida a la incertidumbre, al contrario de la certeza, por lo que se considera como propiciadora de nuevos espacios epistemológicos. Así mismo, la concepción de evolución vinculada al progreso científico y tecnológico, lo cual daría lugar a la optimización del nivel de calidad de vida del ser humano conduciéndolo a la felicidad.

Según Morín (1984: 89) estos ideales produjeron desaliento, ya que, la ciencia ha avanzado “sin conciencia”, causando desastros al representar poder para devastar al individuo y su entorno. Consecuentemente, se ve afectado el ámbito social por la fragmentación evidente entre las ciencias sociales y las ciencias naturales, en la cual no se percibe la homogeneidad epistémica entre el objeto y las ciencias sociales, lo que conduce a la creación de un sistema social regido por normas, en el que el hombre es un ser unidimensional dominado por un sistema de producción.

Lo anteriormente planteado devela una crisis de paradigma, representando un quiebre en las ideas homogeneizadoras fundadas en la episteme moderna, marcando un momento histórico en el que surgen cuestionamientos de realidades preestablecidas. Así, nace un paradigma emergente en el que se hace notoria la naturaleza y presencia del ser en un clima cultural de diversidades y heterogéneo, en el cual no impera una forma única de pincelar la verdad, vivificando lo que la Modernidad intento ocultar en el que cada individuo trace de forma particular su entorno y a su vez el de otros.

Este paradigma es un espacio para la duda, inquietudes, nuevas cosmovisiones, en las que el hombre es capaz de reflexionar acerca de sí mismo y el entorno donde se desarrolla en la búsqueda de ideas que abran campo al túnel que cavó la Modernidad con su razón, sus certezas, su unidireccionalidad y

sus omisiones, es decir, la desvalorización del individuo y la vida desarrollada por este en sociedad, procurando de concebir a partir referentes más amplios e incluyentes, que den apertura a nuevos horizontes, un espacio para las diferencias y a la vez para las homogeneidades. Fue mucho el tiempo en que este paradigma dominó la sociedad, siendo el proyecto único establecido como medio de producción. Por ende, permea todos los contextos sociales y evidentemente el plano educativo. Reconociendo que la educación es un acto político y social, lo cual la hace imprescindible para el desarrollo del ser humano y de sociedades enteras.

Es precisamente ese modelo educativo adquirido de la Modernidad, donde el concepto de la pedagogía, se atrapa como saber alineado al conocimiento científico, en el que se indicaba cómo era la praxis educativa y no como debían ser, cuyo pensamiento radica en la puesta en práctica de técnicas únicas válidas para la época, basadas en un monismo metodológico Y donde la percepción de estímulos se realizan desde el orgánico de la visión, como ente validador de mediciones y cuantificaciones del saber generado por la observación. Lo que da lugar a la pedagogía tradicional, la cual desliga al individuo de la idea de la escuela como un lugar para la creación de rutas para formarse, generando un ser aislado, atrapado en métodos que lo coartan de su naturaleza, emociones y afectos. Pues lo fundamental era racionalizar en función de hechos objetivos, observables y cuantificables. Una educación como centro del mirar objetivamente, sin consideración importante, del sentir con todos los órganos de los sentidos, y complementados por el sentir y percibir desde la subjetividad que habita al ser.

En ese contexto de ideas, el sistema educativo ha sido y sigue siendo víctima de los vestigios heredados de la Modernidad. También considerado como espacio para el control de lo que se enseña y se aprende, en el cual se crea subjetividad social, dándole un matiz a la educación como el de un lugar en el que luchar por la hegemonía es lo principal, es decir, mantener el poder, el dominio de uno sobre el otro. Foucault, citado por Herrera (2014: 16), realiza una crítica de esta práctica, sostiene que:

...Las campanas, los gestos, la simple mirada del maestro [...] lo llamaban “señal” y el alumno debía unir en su brevedad maquinal la técnica de la orden a la obediencia [...] el alumno deberá haber aprendido el código de las señales y responder automáticamente a cada una de ellas...

De esta manera, se establece la concepción de la mirada como un dispositivo de vigilancia y castigo, estableciéndose una relación de poder-saber. La mirada prevalece sobre los otros sentidos a fin de subyugar esos cuerpos domesticados representados por los estudiantes. Aún, los actores de este drama se manejan en muchos de los casos en una relación de dominio en el que el docente asume el rol de quien subyuga y el alumno es el subyugado.

Los intereses, necesidades, sentimientos, afectos, la libertad, se desvirtúan convirtiéndose en poco o nada importantes para la producción de saberes y cultivar en el individuo el placer por aprender. Como resultado, esto ha conllevado a la asunción de una pedagogía reproducioncita, e instrumentalista dispuesta a domesticar cuerpos con la prescripción de normas y reglamentos disciplinarios, alineando seres autómatas, supuestos a no sentir. Notoriamente, la mirada se establece para lograr el cumplimiento de normas, sin embargo, el acto pedagógico carece de una relación efectuada desde la pasión, amor, compromiso por ese accionar, y tampoco es evidente una práctica que estimule en los estudiantes experiencias que los sitúen ante el encanto de formarse.

Estas prácticas pedagógicas erigidas por la Modernidad no solo han creado cuerpos dóciles, sino que han restringido la imaginación del hombre, pues no hay otro camino a la realidad que la racionalidad de un método, es decir, si no es comprobable, no existe. En este sentido se hace necesario reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas tradicionales, las cuales obedecen a la racionalidad y a una visión de mundo fundada en lo metódico. Razón por la cual, la pedagogía tradicional fue criticada por el postmodernismo en el que se le abre paso a una pedagogía con sentido crítico, creativo, emancipador. De ahí que, Luzuriaga (1977:13) al revisar el estatus epistemológico de esta, concluye: “La pedagogía como tal comienza por ser un problema”. Este planteamiento es un reconocimiento

al amplísimo compás de miradas, voces, pensamientos y sensibilidades que ella convoca.

La pedagogía no se debe concebir como una la práctica instrumentalista de técnicas para la reproducción de saberes, la misma debe ser asumida desde un horizonte más amplio de entendimiento donde lo humano se exteriorice, donde exista el espacio para el encuentro de la pluralidad del ser humano, en el que se da el diálogo de saberes y afloran sentimientos, afectos, sintiendo el placer de formar-se y formar-nos, visionada como un proceso que se da desde el nicho de la vida, complejo y enriquecido por la diversidad de saberes.

La pedagogía debe ser un espacio para subjetividades, tomando en cuenta que el hombre posee afectos, emociones, sentimientos, esta debe ser una posible guía para la construcción de nuevos saberes determinados por la amplitud de conocimientos del hombre y del mundo y esa pedagogía tradicional con su discurso instrumentalista está desvinculada de ello, por lo cual desliga a los estudiantes del ideal pedagógico, donde puedan edificar senderos de formación, quedando sumergidos en prácticas que los aíslan hasta de su esencia, emociones, afectos, en fin, de lo que él es, a tal punto que se despoja al acto educativo del sentido crítico, creativo y emancipador. Por lo que, sería interesante pensar en una pedagogía otra para el desarrollo de acciones que impulsen la creatividad, cuestionamiento y resignificaciones generadas por la expresión de un espacio estético.

En medio de esta realidad y en vista de la necesidad de un quiebre en las estructuras de la concepción del acto educativo, emerge un paradigma cuyo horizonte es una práctica educativa constituida en la estética y sensibilidad. Esto permitirá repensar el acto educativo a partir de sus propósitos incorpóreos, conectarlo con el placer y la magia que subyace en el acto en sí. Según Maffesoli (1998: 113):

Tal vez sea preciso dejar que el yo, y naturalmente el yo crítico, se disuelva, para mejor oír la música naciente, para mejor entender los cambios que se producen sobre nuestros ojos (...) introducir un pensamiento acariciante al que poco le interesa la ilusión de verdad,

que no propone un sentido definitivo de las cosas y las personas, pero que se empeña siempre en mantenerse en el camino. En el sentido estricto se trata de 'método' erótico, enamorado por la vida y que se empeña en mostrar su fecundidad.

En el texto previo el autor intenta argumentar que el hombre no es solamente una fuente de conocimientos, también es sentimientos, creencias, mitos, cultura. Por ende, hay que pensarlo en aras de un ser que percibe y se emociona ante la realidad, por lo que se le debe situar ante sus impulsos y la re-estructuración de su propia realidad, propiciando sociabilidad y el ver al otro. Maffesoli desde su visión ética y moral asiente que el docente debe replantear sus ideas en torno a la labor educativa, reconociendo que es una acción responsabilidad social, siendo de vital importancia la escuela, los alumnos, la colectividad, por lo que deben estar vinculados.

Todo docente tiene el deber de adaptarse e integrarse a esas nuevas modalidades sociales y humanas que están envueltas en la dualidad ética-estética que rige la sociedad emergente. Esta dualidad ética-estética permitirá percibir que la realidad puede ser concebida desde otra perspectiva y no como siempre se ha mirado desde la Modernidad. Es una invitación a romper los esquemas que han obscurecido las creencias, convicciones y valores, apuntando que el conocimiento y la sociedad parecen estar orientados en direcciones opuestas a los fines educativos.

Pensar una pedagogía otra, desde la pedagogía de la mirada, es impugnar esa práctica que consiste en preparar mecánicamente el desarrollo de capacidades, destrezas, profesiones y funciones en sujetos supuestos a obedecer instrucciones y directrices pedagógicas. Esa pedagogía otra, considerada como elemento de constitución pedagógica del sujeto y al mismo tiempo, un espacio productor de subjetividades, se plantea la praxis pedagógica partir de la mirada en búsqueda del rescate de espacios de sensibilidad, intersubjetividad, estética, alteridad, imagen, convivialidad, formación entre los elementos catalizadores que harán posible el desenvolvimiento de la relación entre el sujeto y el otro, entre lo que soy

y lo que tengo del otro, ¿por qué pensar la pedagogía de la mirada como praxis desde sensibilidad?.

Porque apertura a problematizar las realidades desde un escenario en el que el referente pedagógico sea diseñado desde la estética, en el cual la razón pudiera ser transversalizada por la sensibilidad, siendo esta el humus creador de nuevas formas de concebir la praxis pedagógica. Esto involucra también un agudo compromiso ético con la vida y un reconocimiento a los saberes y afectividades que van constituyéndonos en el diálogo con los otros

La pedagogía de la mirada enmarcada en la práctica educativa como hecho sensible es una visión en la que en diálogo con el mundo en que vivimos, haga lugar a vínculos más productivos entre palabras e imágenes, y contribuya a reflexionar sobre otros sentidos de la ética del mirar, implicando la resemantización de la educación de lo visual, desde el desarrollo del gusto estético, dado que este existe desde que el ser humano es capaz de observar objetos artísticos, el hacerse sensible a la existencia del otro.

Desde luego, ello se puede entender como el despliegue de las subjetividades emergentes del acontecer societario de hoy. Simultáneamente, es una oportunidad para debatir la potencialidad de los saberes, en una ética y estética de educar y vivir, desde otra perspectiva pedagógica.

Esta pedagogía está encauzada a individuos que armonizan su intelecto con sus sentimientos, en la que el diálogo intersubjetivo dibuje una ruta hacia el sentir y sentirnos, condición que la Modernidad pedagógica intentó ocultar por medio de la configuración de cuerpos dóciles, cautivos en sí mismos, como recipiente de saberes sin mostrar su sensibilidad con expresión del sentido del mirar desde la función biológica y cognitiva de la vista, lo cual constituye abrir la dimensión estética de la pedagogía, como medio de expresión de los sentidos y sentimientos.

Indudablemente, al pensar una pedagogía basada en la mirada es necesario hablar de los sentidos, y de todos los sentidos, no solamente del sentido de la

visión, tal como el pensamiento científico lo circunscribió. No obstante, es pertinente preguntarse, ¿qué tiene que ver la pedagogía con los sentidos?

Realmente muchísimo, los sentidos son las ventanas por las cuales el ser humano sale de su yo interior y se relaciona con todo lo que le rodea. Por medio de los sentidos se capta toda la información recibida a través de la vista, del oído, del gusto, etc. esto hace detonar una pregunta, ¿qué elementos distorsionaron la preeminencia de unos sentidos sobre otros?

Primero hablemos de la hipótesis aristotélica acerca de la existencia de una sensibilidad común es uno de los puntos más importantes de su teoría de la percepción, donde él mencionaba que la sensibilidad del hombre no es una simple amalgama de sensaciones diseminadas, más bien una facultad unificada e indivisible que, para ciertos efectos, se especializa en cinco sentidos externos. Aristóteles, (424, b 22) fundado en las potencialidades del cuerpo etéreo, estableció que existen cinco sentidos al expresar: “ no existe ningún otro sentido aparte de los cinco me refiero a vista, olor, olfato, gusto y tacto. ”.

En su devenir histórico los sentidos reconstruyen las formas de pensamiento que se deslizan en cada una de las manifestaciones culturales, filosóficas, religiosas, de cada época, generándose postulados donde se le otorgó preeminencia a uno más que a otro. Así, el sentido de la vista se convierte en algo central. Esta, más allá de las condiciones físicas del sujeto vidente, se nutre de las condiciones de cada época.

La vista se convierte en uno de los órganos de los sentidos más importantes en la relación entre el sujeto y el mundo, entre las sociedades y el mundo. Esta preeminencia ya se hacía evidente desde las eras antiguas. Los egipcios adoraban al ojo creador que a su juicio es el mundo, pues el ojo lo permite ver y con ello adquiere realidad.

En la época Clásica la idea de los sentidos está vinculada al arte y a su vez ajustado a la perfección, la proporción y la armonía. Sus ideas de la belleza se

plasmaron en sus obras artísticas. Así, el ojo se constituyó juez de esos status de belleza establecidos por la misma, también es rica en alusiones a la visión: Argos, Medusa, Cíclope. En las tragedias, expresión de la forma de ser griega, la mirada tiene un lugar preponderante. En los cantos al sol son cantos al ver del hombre, a la luz que baña de realidad al mundo que se descubre gracias a él. Sin embargo, la historia del pensamiento griego llega a un punto en el que se presume de los sentidos y se inquieta por sumergirse en el ámbito de lo inmaterial, de lo no aprehensible por los sentidos: los sentidos engañan.

Esta época se destacó por su sonoridad, resaltando sus paisajes sonoros, también se destaca por su literatura. Sin embargo, La importancia cultural de la vista aumenta, mientras que la importancia de los sentidos no visuales disminuye. Autores como Platón hacen continúa mención en sus obras a los sentidos, especialmente al de la visión, como camino de acceso a lo divino. Así se refería a la contemplación de las formas con “los ojos del alma” y a la “vista de la mente”. Sobre la base de fuentes platónicas, también Filón de Alejandría, se refirió a la facultad responsable de la visión de Dios como “los ojos del alma” y los “ojos de la comprensión”.

A diferencia de la época Clásica, la edad Media ubica la concepción del verdadero conocimiento en lo invisible, ellos conciben la figura de Dios como todopoderoso que habita en lo inmaterial. Los hombres que habitan en lo material están en búsqueda del conocimiento: adoran el concepto que posee. El hombre tiene su mirada fija en un ente infinito y distante: Dios. Esta visión establece la forma en que el ser humano se vincula con el mundo; de allí que las expresiones humanas que pudiesen transformarlo giran en un mismo sentido.

En la Modernidad, se da una transición con el implantamiento del método científico, un ideal centrado fundamentalmente en un ímpetu por resolver el problema del escepticismo según el cual el sujeto aislado en sus impresiones, puede llegar a conclusiones que no coincidan con una verdad, es decir, si no es

verificable no existe. Cuando habla de los sentidos en la filosofía moderna se hace referencia a la existencia de un mundo objetivo y objetivable desde el cual el hombre sustrae su conocimiento y lo contrasta, y que significó una revolución del conocimiento. La mirada del hombre se torna más profunda cuyos estándares hacen referencia al objeto que conoce, se mueve de manera inmediata en el mundo de la experiencia, lo cual traslada al punto donde convergen mente y realidad: sensación y percepción.

La premisa en cuanto al sentido de la vista presentado en los párrafos anteriores conduce ahora a indagar, ¿cómo se vio afectado el plano educativo en la Modernidad ante este hecho?

Antes de dar respuesta a ese cuestionamiento es esencial mencionar que la pedagogía en la modernidad se enfocó en la formación del carácter de los estudiantes para moldear a través de la disciplina, signado al establecimiento de reglas e instrucciones. De tal manera que, su método y contenido de enseñanza en cierta forma se confunden con la imitación del buen ejemplo del ideal propuesto como patrón, cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro. En tal sentido, el estudiante y el maestro se constituyen actores pasivos del proceso que se atiende como es debido, es decir, él podrá captar la lección enseñada por su tutor y como siempre aprenderá igual, y, por otra parte, el maestro tiene la obligación de siempre enseñar igual.

Este modelo educativo es evidentemente influenciado por el sentido de la vista, la evidencia está, en que sus representaciones reflejan un patrón fundado en formas y técnicas de evaluación tienden a ser netamente visuales. Ejemplo de ello esta, en que el método de enseñanza estaba guiado por el uso de herramientas como: el texto escolar, que es la guía obligatoria de la materia, de donde se despliegan los contenidos necesarios para el desarrollo de la clase, generalmente ordenado sólido con ilustraciones y ejemplos didácticos, con

ejercicios recomendados a los estudiantes. También el uso de láminas y la presentación diapositivas con el uso del video vean a fin realizar una representación visual del contenido a presentar. Otro ejemplo palpable se encuentra en la forma de evaluación, la cual se llevaba a cabo por medio de exámenes escritos en los que evaluaban los niveles de habilidades y comprensión que tenía el estudiante.

Este tipo de práctica parece haber creado un conflicto epistémico frente a la significación del mundo y sus contextos, debido a la negación de la esencia humana de dicho proceso. Tareas como el aprender a leer y escribir son un simple ejercicio de codificación y decodificación y no el ejercicio puro del pensar, la lectura evoca asimilar la realidad desde las experiencias y contextos, significa hacer lectura de imágenes; pues estas cobran fuerza como una actividad pedagógica que fortalece sistemas de cognición del individuo. Sin embargo, en el ya citado modelo pedagógico, la imagen se ha interpretado a razón de un simple carácter gráfico de un objeto, una complejidad absorbida en la mente a través del ojo o un signo figurativo de un objeto en la mente, pero su concepto va más allá. Sin embargo, la imagen en el devenir pedagógico se sigue visionando desde una perspectiva netamente visual lo visible.

Un nuevo vuelco ocurre en la Contemporaneidad y entenderlo implica resaltar que en este periodo epocal se abre espacio a grandes inventos. El progreso avanzaba a grandes pasos introduciendo la producción en serie hacia el cambio del tiempo en la vivencia de los seres humanos. Una invención fundamental para el sentido de la vista fue la aparición de la cámara fotográfica, un dispositivo con el que se trataba de guardar la imagen de lo que se estaba viendo. De este modo, aquello que se observaba de manera instantánea podía ser hecho algo que perduraría en el tiempo. La fotografía, a su vez, comenzó a servir a la ciencia de tal forma que, en su condición de realidad supuesta, servía para plasmar los hechos científicos de una forma que tiene que ver con la objetividad manifiesta.

Otra de las inauguraciones de esta época es la aparición del cine, con la que videntemente se genera una nueva forma de mirar, donde el sujeto espectador es ojo que observa sin ser observado. Así, La visión se configura como algo más que la representación de un objeto, en el que el ojo deja de ser un contemplador de un escenario existente y determinado para convertirse en un reflector.

En el mundo actual se han hecho presente una diversidad de eventos y signos que concurren al desafío ético de vivir esta transición civilizacional. Se está en una era donde dominan las conocidas tecnologías llamadas mass media abren un túnel hacia una era digital, de cambios acelerados y multivocalidades. Así, la mirada como sentido preeminente, en el presente, conduce a asumir las incertidumbres y sensibilidades que emergen en la sociedad de hoy. Por ende, si la idea de esta investigación es resinificar la acción pedagógica dibujada anteriormente, es pertinente inquirir, ¿cómo es la imagen en el clima cultural del presente? Pero primero se debe dar respuestas a preguntas como, ¿qué es la imagen? Y, ¿Cómo ha sido concebida en su devenir?

Ugas, F (2010: 11) indica: “ imagen proviene del griego *eikon*, que significa icono, imagen, cuadro o representación que sustituye al objeto mediante su dignificación, representación o analogía. Y del latín *imago* (lo que la persona tiene en la mente, en la imaginación), y este del verbo “ *imitar*” que significa imitar”.

La imagen es un escenario abierto a una diversidad de significados, convoca al descubrimiento de nuevos espacios y múltiples registros que incitan el conocimiento. De igual modo, el sujeto espectador se vincula con su entorno y da paso la imaginación. Por esta razón, la imagen constituye un medio de representación aprehendido a través de la apreciación visual, en la que se produce un acercamiento o alejamiento de las representaciones que manifiestan como una realidad. Pero, ¿qué es lo real? Para Aristóteles, citado por Ugas, F (2010: 12) afirma: “ lo real es la materia, la cosa física”. A este respecto, Platón en muchos de sus apartados hace referencia a lo real desde dos esferas. La

sensible y la inteligible. La primera subdividida en dos: la imagen en sí y los objetos que esta simbolizan. El reconocimiento de las imágenes como signo visible establece un dogma, donde se representa al objeto en sí, creando una suposición. Por otra parte, lo inteligible también fragmentado en dos segmentos: el primero muestra imágenes o figuras, a las que solo se tiene acceso a través del pensamiento. La segunda consiente los supuestos a los que se penetra a partir de la razón.

La filosofía moderna en su intento por comprender dicha relación se preocupó principalmente del carácter objetivo de lo sensorial, o del subjetivo en el sentido de la sensación, sin embargo, olvidaron la esencia del sentido mismo y la estructura sensorial, lo que trajo como efecto una tendencia a trascender, sin tomar en cuenta la complejidad de los objetos sensibles y de las sensaciones sensoriales evitando la posibilidad de asumir la diversificación relaciones entre lo sensorial y lo inteligible, abriendo paso a esa multiplicidad cualitativa sensorial.

Desde esta perspectiva, la formación en un proceso orientado hacia la acumulación de saberes científicos, filosóficos y culturales que a través del tiempo se han considerado de forma aislada. Así mismo, Estos saberes han sido organizados sin articulación e interacción con la realidad que vive y experimenta tanto el sujeto que enseña cómo el que aprende. Ese saber instalado por las diversas prácticas de apropiación se concreta en la praxis pedagógica institucional, es decir, las formas de legitimación social y cultural de la racionalidad dominante. Díaz, (2001:42) señala que el saber pedagógico:

Son los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico, cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida...

Los contextos que establecieron y promovieron las prácticas de legalización, se desplegaron en las escuelas, originando efectos significativos y metódicos para enajenación y, por esa razón, se desarrolló una formación académica organizada

en torno a asignaturas y pruebas de verificación del saber pedagógico, características que configuran la enseñanza real que se imparte en las escuelas, en forma de apariencia natural, normal y razonable. Hecho observable en la manera actual de cómo se gesta la formación y la concepción de la imagen del docente como la imagen del estudiante en los centros educativos. Situación, muchas veces, circunscrita a acular saberes por parte del estudiante y la del poseedor de saberes signada al docente.

La inmersión en el accionar pedagógico de la imagen, exige reconocer los principios y dimensiones, los cuales se deben tener presente y conscientes durante todo el recorrido dialógico realizado en la interpretación y la producción de las imágenes. Así, la imagen, trasciende a una simple percepción visual, implica el pensamiento, tanto de quien la produce, como de quien la recibe. Una imagen esconde un discurso que puede ser interpretado tan solo con la mirada y será interpretado de formas diferentes de acuerdo al sujeto vidente.

A efectos de la propuesta, la noción de imagen está más vinculada al vocablo *Bildung*, de origen francés, que etimológicamente encierra dos conceptos importantes dentro de esta investigación, el primero es bilden(formar) y el segundo (*Bild*) que confina el acto en el cual algo llega a ser imagen. En tal sentido, la pedagogía de la mirada será construida desde estas bases, ya que la problemática inicial del accionar pedagógico detectado es más de carácter ontológico que epistemológico. Esta reflexión parte de la premisa que la imagen da forma, ya sea porque se trata de una imagen imitada o una imagen que es modelo de imitación, abarca a la vez un esfuerzo filológico y teórico que inscribe a vincular la *Bildung* con la naturaleza del ser humano.

Esta manera de concebir la formación, se aproxima más a la que se quiere lograr, en un contexto plagado de cuestionamientos, con escenarios impredecibles, dando lugar a la creatividad, lo emocional, lo ético, lo imaginario, de tal manera que lo personal y lo colectivo deben conjugarse en el diálogo, sin temor a reflexionar, creando otras subjetividades para comprender el dinamismo

transformador de la cultura escolar. Todo esto en una relación de armonía, y empatía con el otro, que permita fluir el conocimiento de sí y de los demás en sus contextos, complejidades y experiencias; una nueva formación desde la experiencia que permita enfrentar los problemas, lo insospechado, lo imprevisto, lo fortuito, lo inexacto.

El que el sujeto descubra su propia esencia, es el fundamento principal definido en la novela de formación del *bildungsroman*, a propósito de ello Larrosa (2001: 91), al referirse a este subgénero narrativo, explica ese viaje de formación, en los siguientes términos:

... es un viaje hacia su propio ser, en un itinerario lleno de experiencias, en un viaje de formación que reproduce el modelo de la escuela, de la vida o la escuela del mundo, pero que es también, a la vez, un viaje interior de autodescubrimiento, de autodeterminación y de autorrealización.

El reconocerse a sí mismo le da la oportunidad al sujeto de descubrirse, liberarse y autorrealizarse en complejidad con la reflexión, dando lugar a la construcción de su propia imagen, lo cual a su vez propicia un encuentro con el otro. Formar-se y formar-nos, implica un proceso de formación que permite descubrirse a uno mismo y al otro.

Tarea que será guiada por el docente a fin de lograr que el estudiante: mire con todos los sentidos al centrar la atención en el proceso y en las experiencias previstas para el análisis e interpretación de imágenes; mire con dirección, de modo que pueda sumergirse en cada una de las acciones previstas, para así promover en él el vínculo con quienes lo rodean; mire desde el diálogo promover, el diálogo exteriorizado acompañado por una escucha activa; mire con interacción orientando a cada sujeto que mira a enriquecer la mirada desde el otro, permitiendo que entre los actores involucrados se genere una intersubjetivación cultural.

El docente debe ser ilustrado como mediador consciente de guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje, donde el aula sea configurada como espacio del

saber, escenario donde la armonía y la motivación deben estar presentes para poder contar con la libertad de expresar ideas, experiencias, percepciones, sin límites. En donde la convivencia y el valor de aceptar al otro, esté presente como clave fundamental y el alumno sea considerado como aquel individuo que posee un cúmulo de experiencias y conocimientos previos que puede utilizar para leer e interpretar imágenes y que, además, puede potenciar sus miradas bajo el acompañamiento del docente-mediador.

Es así como, la imagen se edifica a partir de todo un procedimiento de significación que comprende habilidades discursivas del lenguaje para generar espacios para la interpretación, reconstrucción de realidades e intencionalidades; esta creación constituida de ideas hace replantear su concepto y logra profundizar en el hecho de hacer pensar la imagen en un sentido que promueva la producción de conocimientos y que de manera práctica, se revierta en procesos de un saber interpretativo y un saber creativo. Se reconoce así, la imagen como un potenciador de interpretación y creación. Por lo tanto, es importante replantear esa concepción naturalista concebida de la imagen, y pensarla como creación cognitiva desde una lógica social y cultural.

Tocar el tema relativo a la imagen en este tiempo es hablar de la culturización de la misma, aunada al diverso espectro tecnológico de comunicación e información, claramente esto no es concerniente solo a los medios ni de las nuevas tecnologías. Al respecto, Renaud, (1990: 2) expresó: “La imagen, objeto óptico de la mirada, se convierte en imagerie, praxis operativa de una visibilidad agente”. Con lo que hacía referencia, la imagen hoy deja de ser objeto óptico de la mirada. Esta debe estar relacionada con lo visible, donde el sujeto es involucrado en una suerte de experiencia visual ficticia. El sujeto, según explica el mismo autor, participa hoy de una situación de experimentación visual inédita, muy de la mano de la simulación que se apodera de los otros registros de la sensibilidad corporal, en especial del sentido del tacto.

Hablar de imagen significa hoy hablar de todas sus manifestaciones bajo el mismo significado radical, novedad epistemológica en lo que concierne al objeto

imagen. Para Renaud, (1990:11) “no se trata solo de añadir o yuxtaponer nuevas imágenes a las existentes, se trata de integrar el movimiento de un imaginario específico, orgánicamente unido a la historia de la representación figurativa, sus posiciones, sus avatares y sus crisis, en otro tipo de imaginario, unido a un orden visivo completamente diferente: el orden numérico, sus dispositivos y sus procedimientos”.

La práctica pedagógica de hoy está ante un reto originado por la transición, la pluralidad y el auge tecno globalizado que demanda la sociedad de este milenio. Esto implica, la búsqueda de nuevos intelectuales que tengan como norte una visión nueva de concebir los procesos educativos desde otro horizonte, que amerite otra forma de replantear el arte de enseñar basado en una nueva noción teórica-epistémica de la formación del docente, conducente en la búsqueda de un saber dimensionado en un mundo donde proliferan múltiples formas de saber-aprender-educar. Se trata de saberes dispuestos en operaciones hipertextuales y en redes que dan origen a otra lógica, filosofía y dialéctica en el campo educativo conocido como: La nueva tecno-cultura.

Entra en juego una visión pedagógica planteada para el cambio de las prácticas pedagógicas tradicionales, en las que el docente y el estudiante están supuestos a interactuar en un contexto de frialdad signado a lo cognitivo, donde la formación está concebida como un proceso para la transmisión de saberes académicos, como se viene planteando en momentos anteriores.

Los educadores se han convertido en profesionales que solo cumplen sus funciones escolares sometidos a la normatividad de la escuela. Sin embargo, el docente que deja de aprender, puede convertirse en una limitación para el aprendizaje de sus alumnos. Un educador con su práctica educativa, no solo puede despertar en sus alumnos la pasión por aprender, sino que también pueden aniquilarla.

Pensar acerca del educador como eje clave para el progreso de la calidad educativa, es hacer uso de a las palabras de Pérez Esclarin, cuando sostiene que: un docente es un “arquitecto de almas”, cuya huella sea positiva o negativa,

inevitablemente es quien puede crear un escenario para sujetos con una identidad plena, libres de pensamiento con placer por aprender, así como un escenario totalmente opuesto a este.

Es hacer de la pedagogía un proceso natural de la vida en espacios de sensibilidad- en el que la práctica pedagógica se constituye a partir de la interacción de una experiencia educativa y las relaciones sociales entre maestros y alumnos, no de saber/poder, es decir, el docente no tiene el dominio absoluto por creer tener todo el conocimiento sin tomar en cuenta la fuente de saber que subyace en cada estudiante.

Plantear una concepción a partir de la sensibilidad de la pedagogía, y, en la conjugación de elementos estéticos tales como: la intersubjetividad, la alteridad, el amor, crea un piso epistemológico como espacio para la diversidad y complejidad. El estudiante, en tanto sujeto sensible, se manifestaría desde la interioridad, desde su subjetividad olvidada por la objetividad científica, lo cual implica la deconstrucción de un discurso epistemológico obscurecido por el dominio de la razón y las verdades absolutas tejidas por los hilos de la Modernidad. Así se intenta entretejer las relaciones entre diversas categorías y cómo estas han permeado el ámbito educativo.

En consecuencia, no se trata de una pedagogía que diga qué mirar, sino más bien que despierte los sentidos a la complejidad de la realidad, a sentir la cercanía del otro, a romper las barreras del individualismo, del antropocentrismo, de modo que la realidad se perciba desde otra perspectiva que busca ampliar el horizonte vital del ámbito pedagógico. Un planteamiento de quiebre ante la idea generalizada de años recientes, la cual les ha restado importancia a estos elementos reconfiguradores en preferencia a lo visual como lo que se percibe objetivamente a través de la mirada.

Una pedagogía basada en una mirada que respeta, protege, realza, la cual es capaz de ir más allá de lo visible donde no existe espacio para los prejuicios, aquella que percibe la bondad y la belleza intrínsecas de cada individuo, admirando la diversidad, es hacer de la praxis pedagógica una oportunidad para

amar y servir. Es cierto que estamos programados para percibir solo lo que se quiere o nos permiten ver, han coartado nuestra capacidad de mirar, guiándonos a modelos que son reproducciones que limitan la visión del corazón. Sin embargo, dejamos de lado lo real, lo que se encuentra detrás de esos rostros acorazados, por lo que se hace necesaria una visión sensible que permita ver lo que se esconde en ellos. Así, la reflexión epistémica, al enfatizar la relación pedagogía y sensibilidad, permite la consideración de la estructura de la concepción del constructo pedagogía y de su realidad persistente a nivel hermenéutico.

La pedagogía de la mirada se concibe en aras de establecer nuevas relaciones que den espacio a la intersubjetividad, las emociones, afectos, expresiones del ser que la pedagogía tradicional con sus prácticas instrumentistas no tomaba en cuenta. Razón por la cual, está trazada en medio de diálogos intersubjetivos, dado que estos constituyen un escenario que posibilita la relación del individuo consigo mismo y a su vez son el canal para conocer a otros. Además, de crear un espacio para la alteridad, la estética, es de gran importancia la transformación individual que subyace en el proceso formativo, lo que va a producir a su vez una transformación de saberes colectivos.

Se intenta, entonces, que la nueva concepción de la pedagogía sea un espacio para la sensibilidad permeado por la intersubjetividad, alteridad y estética. En ese contexto surgen considerar algunas interrogantes como elementos orientadores y desarrolladores de las ideas que se proponen en este trabajo de investigación, ¿Cómo Interpretar la relación mirada-subjetividad como posibilidad ontológica para la constitución de una praxis pedagógica a partir de la sensibilidad? ¿Cuál sería la visión genealógica acerca de la concepción de la mirada como posibilidad pedagógica? ¿Cuál es la dimensión estética que da origen la pedagogía de la mirada? ¿Cuáles son los fundamentos Onto-Epistemológicos que sustentan la constitución de la pedagogía de la mirada como espacio de expresión de la sensibilidad en la praxis educativa?

1.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

- ✓ Reflexionar sobre lo sensible como postura ontológica de la pedagogía de la mirada

Objetivos Específicos:

- ✓ Interpretar la relación mirada-subjetividad como posibilidad ontológica para la constitución del sujeto sensible.
- ✓ Discutir desde una visión genealógica acerca de la concepción de la mirada como posibilidad pedagógica.
- ✓ Configurar la dimensión estética de la pedagogía de la mirada
- ✓ Debatir desde una postura crítica Onto-Epistemológica, lo sensible como postura ontológica de la pedagogía de la mirada.
- ✓ Proponer los fundamentos Onto-Epistemológicos para la constitución de una pedagogía de la mirada como espacio de expresión de la sensibilidad en la praxis educativa.

1.2 REFERENTES TEÓRICOS

En el discurso presentado acerca del objeto de estudio, se hace reflexión originada partir de la interacción entre las categorías pedagogía y sensibilidad, ideas, fuerzas de este trabajo, con la intención de dar a la pedagogía un matiz diferente partiendo desde el escenario de lo sensible.

En este sentido, a partir del estudio ontológico, se intenta develar de qué manera el conocimiento se ha concebido como razón constituida, convirtiéndolo

en verdad absoluta, validado por un sistema metódico. En este punto, la crítica de discursos tejidos desde la Modernidad, que han permeado el acto educativo, los cuales han abierto rutas en el intento por dar respuesta a interrogantes en torno al conocimiento empírico y el método científico, y la manera en que estos han impregnado la praxis pedagógica.

Hecho este permeado por científicos como Descartes (1637: 37) con sus planteamientos y sus ideas del iluminismo en el que predominó una concepción de ciencia ligada al método científico. En este sentido, este mismo autor declara que:

El buen sentido es la cosa que, en el mundo, está más bien distribuida: de hecho, cada uno piensa estar bien proveído de él, que, aunque cuando los más difíciles de contentar en todas las otras cosas, no tienen de forma ninguna la costumbre de desear [tener] más de lo que tienen. Y en esto, no es verosímil que todos estén engañados; pero antes, esto testigua que el poder de bien juzgar, y de distinguir el verdadero del falso que nosotros llamamos de buen sentido o la razón, es por supuesto igual en todos los hombres.

Esta cosmovisión traslada la disposición de la existencia, por medio del orden de la razón o del sentido humano, la manera de llevarnos en busca de la realidad. Para esto, encuentra ineludible el reconocimiento de la existencia de una igualdad entre individuos. Sin embargo, la heterogeneidad epistémica percibida entre las ciencias naturales y sociales en torno a su objeto ocasiona un quiebre en los sistemas de significación, creando una crisis en el proyecto de la modernidad, dado que al considerar la razón como medio único de alcanzar la verdad ya se está coaccionando la libertad del hombre al igual que su desarrollo intelectual, manifestando así la incapacidad del proyecto de sociedad moderno, lo que lleva a pensar en nuevas posturas frente al conocimiento.

Ciertamente, la Modernidad fracasó por fragmentar la sociedad donde lo imaginario, lo mítico, lo sensible, es decir, lo referente a los afectos, todos estos fundamentales para explicar los fenómenos sociales; fueron restringidos por ese régimen reduccionista moderno. Es en este punto en el que el positivismo tiene lugar convirtiéndose en idea fuerza la concepción de la ciencia instrumental.

Autores como Damiani (1937) rechazan los planteamientos en torno al positivismo lógico sosteniendo que este es una filosofía de la ciencia analítica y reconstructiva, dado que se pretende descomponer el conocimiento y el discurso en sus elementos epistemológicos y lógicos, a fin de entresacar de la teoría científica los dispositivos transitorios e imperfectos y reemplazarlos por unos más consistentes que permitan restaurar el conocimiento y el discurso para hacerlo más estable. En el cual los estándares de las ciencias naturales lograron extenderse hacia las ciencias sociales y con estos sus procedimientos analíticos de razonamiento y la creación de saberes. Esto es a lo que Damiani (1997:136) denomina “metodología científica positiva”. Los patrones de las ciencias naturales ocuparon las ciencias sociales y con ello sus procedimientos de análisis, reflexión y producción de conocimientos. El razonamiento empírico experimental se constituyó la base de deliberación humana, designando al conocimiento científico como el único generador de todo bienestar material y elemento base de toda creación estética, moral y política.

Ese escenario manifiesta que los grandes meta relatos de la Modernidad entraron en crisis, expresando la incapacidad del proyecto de sociedad estructurado en el paradigma moderno, guiando a nuevas posturas frente al conocimiento, es decir, una nueva manera de mirar el mundo.

Consolidándose el acto educativo bajo criterios empíricos-analíticos y en la hegemonía de la lógica identitaria, con la finalidad de originar mecanismos de poder, en la búsqueda de ejercer control y limitar al hombre al cumplimiento de roles sociales y culturales, lo que debe generar aportes al buen funcionamiento de la sociedad en la que este hace vida. La racionalidad instaurada en esta visión de mundo permea la forma de impartir y adquirir conocimientos, siendo está fragmentada. De acuerdo a Foucault, citado por Vargas, (2014: 7) denomina a este conjunto de disciplinas “cartografía o diagrama de la formación”, en la cual, es nula la conjunción de reflexión y sensibilidad; por ende, el diálogo no es aceptado en el carácter científico del saber y del pensar. El conocimiento es, en

este contexto, un resultado insensible al sentimiento y a la crítica. La disciplinarización ha promovido una maniobra de dominación-sujeción.

Así, mediante el control y la sumisión se regula las condiciones y procedimientos de individualización y de modulación instituidos por el poder en la formación de los sujetos. A este respecto, Villegas Valera (2002), propone un razonamiento epistemológico disciplinar en el marco de la pedagogía, en el que se plantea re-pensar el acto, lo pedagógico en acuerdo con categorías epistemológicas, creyendo en la productividad de las relaciones para su desarrollo. Igualmente, plantea lo pedagógico desde la formación, la alteridad y el diálogo, en donde se da el hecho educativo.

En el devenir de los años los seres humanos han sido domesticados, parafraseando a Foucault, los sujetos se han convertido en "cuerpos dóciles" que las prácticas educativas, la pedagogía, las normas y reglamentos han enseñado a ser prisioneros de sus sentimientos, son seres carentes de libertad de pensamiento, encadenados a relaciones de dominio sobre el otro. Lo que ha ocasionado que sean seres limitados a expresar su subjetividad innata, actuando tan solo como vasijas en las que se vierte el conocimiento. Por lo que se puede discernir una relación individuo-escuela como creadora de seres inertes, puesto que no tiene esencia y es esta la que le da vida al ser. En consecuencia, la escuela es un lugar que por medio de un currículo prepara hombres para incursionar en lo intelectual, laboral y productivo en el que se ignora el conocimiento empírico.

Ante este planteamiento estaría en bien referir una frase de Foucault (1979: 189) "no hay pues verdad, sino régimen de verdad". Lo que invita a reflexionar a partir de este planteamiento epistemológico, que es necesario la apertura de una nueva clave de accesibilidad y pensamiento que permita abordar todas las esferas del saber.

Aún se puede evidenciar en el uso de prácticas pedagógicas antiguas por parte de docentes atados a las mismas, por lo que se limitan a dar su contenido programático. La praxis educativa en el clima cultural actual sigue siendo ese

vaciar de conocimientos en los estudiantes, viéndolos como recipientes que solo necesitan ser llenados de conocimientos sin tomar en cuenta que en cada uno está un ser que siente, padece que existe. El acto educativo no debe ser entendido como el hecho de vaciar en cada individuo saberes que este pueda tener de este modo, como dice Freire (2010: 51) “ la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita”. Por lo que, se hace necesario que las prácticas pedagógicas sean reflexionadas al igual que su discurso, lo que conllevara que el contexto escolar se torne en un lugar en el que se enseña y se aprende a pensar, fundamentado en una relación docente-alumno que permita descubrir la particularidad de cada uno.

Aquí se hace ineludible la deconstrucción del discurso pedagógico de la Modernidad en la oportunidad de inquirir en los escenarios de la pedagogía, lo que permitirá una nueva concepción de la formación docente. El desafío de la pedagogía de la mirada es proponer, incentivar y sensibilizar a todos los involucrados en la práctica pedagógica, con el fin de problematizar y articular los saberes que van dando forma y explicaciones de las realidades que afectan al sujeto-escuela comunidad. Es decir, es un encuentro entre el sujeto y su realidad desde la experiencia.

La praxis pedagógica relatada desde la experiencia es entenderla como acto de interpretación dialéctica y al mismo tiempo una relación con otros. La convivencia establecida en el ambiente escolar implica relaciones, con sus complicidades, acuerdos, encuentros; pero también con sus desencuentros, resistencias e indiferencias. Es necesario reconocer que estas relaciones existen porque impactan en los otros y en el otro. Es reconocer al sujeto que se forma, ya que lo reivindica y reconoce, porque más allá de sí mismo existe la necesidad de rehacerse, ya que como humano se es un ser inconcluso.

En tal sentido, La noción de formación o Bildung presentada en la problematización está vinculada con el ser-reflexivo-saberes, valga decir, el ser conciencia que reúne sensaciones, un formándose en sí desde las experiencias

de vida. Es una praxis visionada como un tránsito de la vida hacia el ser sensible, donde el hecho educativo no se limite a un despliegue de dispositivos de poder-saber para la reproducción, sino que tienda a la apropiación de la cultura implícita en la realidad, como condición de existencia y a la práctica pedagógica como experiencia a través de la cual el sujeto se forma. Al respecto, Pérez, Alfonso y Curcu (2011:89), señalan que:

... Una pedagogía que tome en cuenta la centralidad de lo cotidiano puede acercarnos a la creatividad de sus actores y las manifestaciones sensibles para la incorporación de su propio hacer en una estética que los lleve a realizar de su vida una obra de arte.

Con lo que quieren dejar de manifiesto que las experiencias simbolizan un medio de información efectivo para la constitución de subjetividades, proyectándose hacia espacios más exclusivos que complejicen la habilidad de pensar y problematizar, en un proceso emancipatorio de una formación otra permanente y de evolución de la realidad.

El clima cultural actual nos invita a sumergirnos en un mar de concepciones a partir de las cuales se crean posibles espacios estéticos para la vida y la educación, enunciando una pedagogía otra. Esta pedagogía implica romper con el metodismo y desdibujar el sistema educativo en aras de repensarlo en un contexto que se caracterice por las relaciones del uno con el otro, entretejidas con los lazos de la alteridad como espacio para el diálogo de saberes, en el que se recobre la esencia del ser y al mismo tiempo el placer por aprender y enseñar evitando así la fragmentación del yo, lo cual permitirá romper con la concepción de hombre dominado por el conocimiento enclaustrado en su visión de poseer la verdad y cerrado a la posibilidad de nuevos horizontes en el que no toda realidad es una verdad absoluta.

La labor educativa, en ciertos casos, ha quedado reducida a transmisión de conocimientos, sin embargo, el clima cultural actual exige una adaptación a los nuevos agenciamientos, ya que, si se considera a la formación como reflejo de la

estructura de la modernidad, evidentemente la estructura actual de la escuela no responde a tales exigencias, lo cual es observable en las aulas de clases.

En el contexto educativo actual, el sujeto docente se presupone, debe superar esos paradigmas predeterminados a los que está arraigado, los cuales han sido generados por el contexto y el clima cultural, además de las experiencias vividas en el proceso de formación, donde los docentes desde diversas herramientas transmiten saberes y al mismo tiempo intentan pintar pensamientos al formar un individuo capaz de expresar su realidad. En el contexto escolar se percibe una relación compleja evidente en el proceso enseñanza- aprendizaje, en la que existe una dualidad sujeto- objeto, lo que implica que se transmite conocimiento a unos sujetos, por parte de otros sujetos, constituyendo al ser como un sujeto-objeto del conocimiento.

Esta dualidad representa una relación bilateral, es decir, una correlación entre el sujeto objeto conocido, por lo que la praxis pedagógica es concebida como un hecho basado en el diálogo de saberes, encuentros intersubjetivos en el que un sujeto, en este caso el docente interactúa con otro, el educando en un escenario en el cual comparten saberes. Ortega y Gasset, citado por Vásquez, F (2010: 21) sostiene que: “ Enseñar no es transmitir ideas a otro, sino favorecer que el otro las descubra” Estos intentan colocar a los protagonistas del acto educativo en un vínculo intersubjetivo.

A partir de lo anteriormente planteado y tomando en cuenta la interacción con otros mediante la creatividad, se debe pensar entonces en crear un espacio propicio para que los alumnos desarrollen la capacidad de generar conocimientos a partir de su propia vena creativa. Lo que a su vez dará lugar a espacios de sensibilidad en el que emergen relaciones colectivas de alteridad, lo cual sitúa al ser en el lugar del otro. La pedagogía, contemplada a partir de ese matiz, simboliza la expansión hacia la multiplicidad de prácticas que se hilan en la vida, dándole reconocimiento no solamente al conocimiento científico. Ese hilo categorial permitirá asumir al sujeto no solo en su carácter racional, sino como ser sensible que no está lejos del yo, es decir, también está cargado de pasiones,

sentimientos, imaginación, un acervo cultural, entre otros. Un ser en el que convergen lo académico y lo subjetivo dentro de una realidad.

La pedagogía de la mirada está presentada como expresión pedagógica en la que, lo imaginario, lo lúdico, lo soñador del sujeto discente están presentes y su manifestación viene dada por un sujeto docente con el mismo espíritu, el cual ayuda a comprender y a producir conocimiento. En su praxis el docente a partir de un nexo docente-estudiante en el que se hace parte de la realidad del otro reconociéndose y reconociendo al otro. Razón por la que el docente debe abrirse a otro orden del pensamiento donde la subjetividad y la objetividad, no se excluyen, sino que cada una se manifiesta en la otra.

La concepción de la pedagogía de la mirada, se despliega en un contexto que conlleva a ideas y diseños que permitan congregarse al individuo en una sociedad que está en constante permutación y evolución, y aunado a esto evidencia una respuesta que pretende construir una disertación y al mismo tiempo generar una transformación pedagógica como propuesta a las ambiciones de libertad de pensamiento del individuo. Configurar a este ideal pedagógico involucra ser educadores con nuevos revestimientos conceptuales. Pero antes de hablar de esta pedagogía es propicio resaltar la perspectiva de lo que es la mirada y la concepción que se le quiere atribuir permeada por un carácter sensible que permita una nueva visión de la praxis pedagógica.

Reza un adagio popular que los ojos son la ventana del alma. Dicho de otra manera, los ojos dicen lo que las palabras no expresan, a través de este sentido se expresan emociones, sentimientos, ya que la mirada involucra reconocimiento, a partir del uso de la vista, de alguien o alguna imagen. Así, la mirada en sí no es un sentido inerte, sino, una forma de relación. Es importante entonces plantear la mirada que da el docente a cada estudiante y bajo qué parámetros realiza éste su praxis pedagógica. Si bien es cierto que la realidad educativa no es la anhelada por muchos, también es cierto que cada individuo tiene una realidad.

Uno de los rasgos que define al docente es el ser espectador de eventos visuales que establecen un vínculo con la realidad. Sin embargo, la reflexión sobre

cómo se forma y qué produce la mirada tiene escasa presencia en la discusión cultural y pedagógica, y aún menos en la práctica educativa. Por lo cual, la observación visual realizada provoca un lenguaje gestual, vinculado con la sensación producida por lo observado.

Se hace común que en su praxis pedagógica diaria el docente guarde la imagen de sus estudiantes, es decir, sus rostros, pero es más común que sean atraídos por una conducta, acción u otro hecho que crea un nexo entre docente-estudiante que permite que este se convierta en más que una imagen. Sin embargo, la reflexión sobre cómo se forma y qué produce la mirada tiene escasa presencia en la discusión cultural y pedagógica modelada por una mirada subjetiva que a su vez convierte a cada sujeto involucrado en protagonista a la vez que observador.

La imagen constituye hoy en día uno de los modos de representación y expresión más desarrollado. Lo visual cultiva otros sentidos, así mismo estimula y la capacidad de conocer e inquietar al sujeto ante otras experiencias humanas. Sin embargo, esta nueva dimensión que se presenta como mundo-imagen conlleva mutaciones y cambios en su misma convivencia que trasciende a la mera evolución de los conocidos mass media.

El devenir actual nos sitúa en un cambio de época que supone una cohesión con la nueva humanidad que las produce y las consume; los procesos que deben interpretar, procesar o abrir esta nueva figuralidad la pedagogía de la imagen es un campo ya estudiado parafraseando a Ugas, F (2010) quien indica que esta se caracteriza por el estudio de la imagen como aquella que tiene un sentido, que permite resolver problemas y suministrar oportunidad de estudiarla como expresión de sentido, transmitiendo un mensaje y ofreciendo herramientas para su lectura e interpretación y, de ese modo, reconocer lo que contiene como intención comunicativa.

De ahí que pensar los vínculos imagen-pedagogía comporte algo más que una suerte de experiencia contemplativa, ese mirar de manera interpasiva el mundo, y es en ese punto donde todos los formatos y dispositivos, aun en sus formas

cotidianas, hasta las realizaciones más formalizadas y artísticas, las imágenes, se han liberado de toda esa apariencia de literalidad a la que se le que sujetaba para convertirse en un lenguaje que, incluso a veces, parece haber dejado de ser humano.

Cabe destacar que la pedagogía de la mirada tiene relación con la pedagogía de la imagen por su posición acerca de actualizar los puntos de contacto entre la imagen y el conocimiento. Otro punto en común es que la pedagogía de la mirada, no es una pedagogía tendiente a desarrollar competencias en lo que respecta al mundo laboral, tampoco competencias ciudadanas, aunque guarde alguna similitud, dado que ambas son operativas al pensamiento liberal, del cual la ilustración es su antecedente directo. En ese sentido, es necesario, valorar que en la conciencia se construye en diálogo entre lo exterior y lo interior, entre objetividad y subjetividad.

Esta nueva concepción de la praxis pedagógica está basada en una teoría o pedagogía orientada a sensibilizar la mirada de los que están siendo formados, lo que guiará a descubrir una nueva ontología de este constructo, considerando la necesidad de evolución a la par que se indaga acerca de la historicidad del objeto de estudio. Esta mirada de la pedagogía, pretende hacer del docente un individuo con un modo de mirar distinto en la que él no está separado del otro, más bien se relaciona y busca enriquecerse a partir sus experiencias. Busca la participación y no vigilar a los alumnos, para que ellos mismos descubran la realidad en sus variados lenguajes y múltiples espacios. Este tampoco es un proceso inclinado a alinear o encausar la mirada de los alumnos, sino que busca guiarlos a mirar, es decir, proveerles otras perspectivas a partir de las cuales puedan mejorar y ampliar su propia visión de la realidad. Tomando también en cuenta, los factores que la limitan y condicionan.

Al hablar de la pedagogía de la mirada se habla de educar la mirada, lo cual no es en el sentido de disciplinar y de privar de libertad a quien percibe la realidad, sino más bien repensar su mirada conjuntamente con la palabra, el cuerpo, la razón, la emoción, la ética y la política.

La concepción de la pedagogía de la mirada, se presenta en un contexto que conlleva a ideas y diseños que permitan congregarse al individuo en una sociedad que está en constante permutación y evolución, y aunado a esto evidencia una respuesta que pretende construir una disertación como propuesta a las ambiciones de libertad de pensamiento del individuo. Pero antes de hablar de esta pedagogía es propicio resaltar la perspectiva de lo que es la mirada y la concepción que se le quiere atribuir a la misma permeada de la sensibilidad, permita una nueva visión de la praxis pedagógica.

1.3 ORIENTACIÓN METODOLÓGICA

La ruta metodológica de esta investigación, está orientada en debatir la pedagogía de la mirada, desde una postura hermenéutica. A partir de la cual se pondrán en diálogo constructos categoriales como la pedagogía, praxis pedagógica, sensibilidad y mirada, las cuales pretenden develar el objeto de estudio, arriba mencionado. Estas se entretajan por medio de los hilos epistémicos y gnoseológicos representados en los discursos en torno al contexto escolar creado desde la Modernidad, lo que permitirá la reflexión para procurar la oportunidad de disentir ideas, aproximaciones teóricas, espacios de encuentro y quiebre que se tienen en torno a las categorías estudiadas. Esta perspectiva se acomoda a un contexto socio-histórico pluricultural, con una realidad no diáfana, de significados complejos.

Se tiene como referente el enfoque hermenéutico visto como un proceso metódico, sistemático y comunicable de interpretación y comprensión, en este caso referido al desarrollo y fundamentos de la relación pedagogía-mirada-sensibilidad. En este sentido, se promovió la discusión y reflexión de elementos categoriales constituyentes de la pedagogía desde una concepción sensible en la necesidad de inquirir sobre los referentes que dan sentido a la práctica pedagógica. Dilthey, citado por Martínez (2004:102), señala que:

...La hermenéutica tendría como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos,

los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad del contexto de que forma parte.

Se pretende con este enfoque hermenéutico la comprensión y coherencia de los diversos componentes del proceso de la praxis pedagógica que implica un develar lo que pudiesen ser aciertos y desaciertos para hacer consciente una realidad, es decir, un encuentro de intencionalidades, ir más allá en cuanto a su contexto y sus múltiples conexiones. Por lo cual, con esta perspectiva metodológica se pretende dar a conocer diversas visiones de la realidad, cuáles estrategias utilizar, además el grado de significación que se le otorgue a la intervención, permitiendo reflexionar sobre las formas de pensamiento que han dado cuenta de ello.

A partir de allí, la hermenéutica intenta rescatar la capacidad interpretativa basada en una dialógica creativa, con el propósito de resignificar la realidad en tanto su complejidad. Así, se plantea la oportunidad para lograr la clara vinculación entre lo percibido, lo comprendido y lo argumentado con respecto a una situación dada.

En tal sentido, la hermenéutica trazará horizontes de comprensión e interpretación para conocer un acontecer histórico que va más allá de la tradición, es decir, como un elemento vital para la comprensión de las vivencias. Cuando se refiere a la práctica hermenéutica se plantea una mirada distinta de reconocer la individualidad del ser, que se forma constantemente y que permite comprender y comprenderse con relación al contexto. La hermenéutica despliega maneras de concebirla diferencia que caracteriza al hombre con la experiencia de sí en el contexto histórico-cultural.

Uno de los objetivos principales de este trabajo es propiciar un debate epistémico en torno a la praxis pedagógica, que procura reflexionar la pedagogía como un espacio para el diálogo de saberes, cruce de relaciones de uno con el otro, desde un escenario estético, y así conducir al desarrollo del proceso de la praxis pedagógica y sus posibles concepciones en el clima cultural actual, que

dará lugar a un nuevo entendimiento de lo pedagógico desde la pedagogía de la mirada. Esto como espacio de quiebre epistemológico del sentido del acto pedagógico como epifanías tradicionales que han permeado la concepción del mismo en los tiempos actuales.

En este debate se devela un discurso polimórfico que tiene génesis en las realidades Onto-epistemológicas que desde el clima cultural actual posibilitan condiciones particulares de la expresión del sí mismo. Así se configura una invitación a dejar de lado las certezas y realidades que por mucho tiempo ataron estas categorías a una sola dimensión, y permite su desarrollo en otras áreas del saber, allí la sensibilidad y la pedagogía dialogarán para plantear una pedagogía de la mirada que permita replantear la concepción de este constructo.

Esta postura metodológica hermenéutica conformará una coalición con la genealogía. El indagar en diferentes fuentes documentales acerca del objeto de estudio, permitirá dibujar un escenario genealógico que vislumbra ocultamientos y discontinuidades que ocurrieron en diferentes etapas de la historia con una de las categorías fuerza, como lo es la mirada con esto se pretende develar la diversidad de aristas políticas, sociales y educativas tejidas alrededor de dicha categoría y que han creado desplazamientos.

En sentido a lo anteriormente planteado, Foucault (1980: 1), concibe la genealogía como la perspectiva que “trabaja sobre sendas embrolladas, garabateadas, muchas veces reescritas”. Por tanto, un enfoque sensible de la praxis pedagógica, planteada desde la mirada como elemento sensible reescrita por la genealogía, es construir una cosmovisión diferente de su concepción que la razón y la ciencia han ocultado.

En el estudio genealógico de la categoría mirada, se intentará proyectar reflexiones con la idea de develar una nueva concepción a partir de su devenir, vinculándolo al acto educativo, a fin de posibilitar su re-significación pedagógica. Este viaje histórico se realiza a través de cuatro épocas: época clásica, la edad media, época moderna y el clima cultural actual. Así se dibujará un diálogo que

permita el abordaje desde una visión intersubjetiva, la re-significación de la mirada como fundamento sensible en el acto pedagógico.

En el caso de la praxis docente, con la perspectiva hermenéutica se Intentará generar un debate acerca de su concepción y su lógica más allá de lo que está preestablecido con la idea de dar una aproximación a un nuevo constructo con su re-significación desde la sensibilidad como espacio educativo para una pedagogía por venir. Asimismo, la reflexión epistémica, al enfatizar la relación, pedagogía, praxis pedagógica, permite el razonamiento de la concepción del constructo pedagogía, de la mirada y de su realidad persistente para el ejercicio de un diálogo propiciador de una praxis afectiva, comunicativa, estética y vital.

En este encuentro de ideas y realidades distintas se genera un despliegue de pluralidades, subjetividades, sentidos y pasiones que tocan las pulsiones existentes en cada individuo. Así mismo, se intenta crear un espacio en el que la pedagogía de la mirada, constituye una posibilidad en medio de la infinidad de rutas a presentarse en el contexto de la praxis educativa. Este nuevo horizonte se caracterizará por la disposición a la transformación dinámica de saberes, es decir, se considera como una categoría inacabada, en un dándose, en continua construcción y reconstrucción.

En tal sentido, el acto educativo se desenvolverá en un escenario dinámico en el cual interactúan un sin fin de elementos que propician su transformación, aún más al situarse en escenarios de amplitud y diversidad como el de la pedagogía.

La pedagogía de la mirada es una propuesta en la que lo científico, emocional, pasional realizan una danza al son de la complejidad del hombre. Desde esta perspectiva se torna una visión dinámica, influenciada por un acervo histórico, social, cultural, ético y estético al proponer la pedagogía de la mirada como espacio para lo sensible. Por ende, su abordaje metodológico permite pensarla en un escenario donde lo emocional, afectivo, sensible le dan sentido a lo científico. Esto amplificaría el horizonte epistemológico para redimensionar una postura sensible de la praxis pedagógica.

El sustrato epistemológico de lo estético se abordará con visión hermenéutica de las categorías, emociones, afectos, intersubjetividad, como entes dialogantes que crean una atmósfera sensible donde la mirada se resemantiza a nuevas expresiones más allá de la visión trascendiendo a la mirada interior del ser que se despliega al considerar al otro para transformar el escenario educativo hacia un ser con condiciones ontológicas diferentes que lo hagan sentir no son seres individuales, sino, que se deben a un contexto pleno de saberes que emergen de diferentes dimensiones, no solo de la esfera cognitiva.

CAPÍTULO II

MIRADA Y SUBJETIVIDAD: DESPLIEGUE ONTOLÓGICO DEL SUJETO SENSIBLE

La subjetividad se define, entonces,
Como la producción simbólico – emocional
que emerge ante una experiencia vivida,
la cual integra lo histórico y lo cultural
en el proceso de su construcción.

Fernando González Rey

Aunque son variantes las nociones relativas a la génesis del mundo y por ende del ser humano, en un intento de develar desde esos umbrales su ontología el interés de este encartado, no es otro que desdibujar estas palabras en las que sin duda están inmersos elementos constituyentes ontológicos del hombre como sujeto. El problema es que el ser humano ha sido movido por la búsqueda de conocimiento y este fue uno de los motivadores que lo indujo a comer del fruto prohibido. Desde entonces se ha convertido en un enigma aún para el mismo hombre el escudriñar sus orígenes.

No obstante la prioridad de esta presentación no es conceptualizar al sujeto, sino presentarlo desde su plano ontológico lo que implica acudir a las categorías como la mirada destacada entre los sentidos como ese dispositivo para descubrir y a través del sentido de la vista engendrando espacios para la categoría subjetividad y, sensibilidad produciendo una discusión dirigida a develar expresiones humanas atrapadas por el dominio de la razón y por verdades absolutas, que la Modernidad se encargó de imponer, creando puentes teóricos que conlleven a la elaboración de un debate discursivo en el que se ponga de manifiesto la manera en la que este ha sido concebido a fin de hilar planteamientos con los que se construya la idea de un sujeto sensible. Para tal fin se dividió este capítulo en dos apartados, dentro de los cuales se trazará un enlace categorial, subjetividad, sentidos sensoriales y afectos que permitirán

develar esos elementos vistos desde su plano Onto-epistemológico que permiten la configuración de un sujeto sensible. En un primer ensartado titulado: **Subjetividad, Sentidos Y Afectos: Cimientos Sensibles Del Ser**, y el segundo intitulado: **Mirada Y Encuentro Con Nuevos Espacios De Subjetividad Desde El Convivir De Saberes**.

2.1 Subjetividad, Sentidos Y Afectos: Cimientos Sensibles Del Ser

Al reflexionar que problema ontológico del sujeto, se podría inferir que tiene sus raíces en el no aceptar su comportamiento como "logos", es decir, un ser pensante, en su cuestionamiento a la verdad irrestricta. Razón por la que, Por tanto, en el transitar hacia la propuesta de un sujeto sensible, se hace necesario pasearse la concepción de este en la Modernidad. Iniciando con la idea del cogito de Descartes (1637), quien establece el alma y el cuerpo como atributos totalmente diferentes, identificando el yo con la mente, y no con la dualidad mente-cuerpo, es decir, el ser es dominado por la mente. Él mismo, considera que el sujeto gestado en la modernidad, es un sujeto cartesiano, consciente e indivisible, con un pensamiento unitario, y sus acciones son guiadas únicamente por la razón, además de considerarse un ser supremo, el cual al pensar demuestra la existencia de las cosas.

Foucault (1991), en este sentido, ofrece su visión del sujeto moderno no como ciudadano con garantías, sino un sujeto maleable y objetivable. A este tipo de sujetos los denomina "cuerpos domesticados" dado que carecen de emancipación de pensamiento, sujetos a relaciones de dominio, encarcelados en sí mismos, supuestos a no sentir, donde el ideal moderno es fruto de una alternativa de los mecanismos técnicos pertinente al cuerpo. Así, el hombre en el nuevo saber científico; realizó una transformación disciplinaria y modificaciones en el orden discursivo, ejerciendo la superioridad necesaria a un proceso de individualización, a lo que él denomina relaciones de dominación en las que se observa una subjetividad basada en los saberes disciplinarios y la expresión de un poder opresivo. En esta relación, frecuentemente la conducta del oprimido se va a

fundamentar en la disciplina, la cual incrementa las fuerzas del cuerpo, convirtiéndolo en un dispositivo productivo, debilitándolo políticamente, porque logra dominarlo.

De este modo resulta dispuesta una reciprocidad en torno al conocimiento, del objeto con el hombre, y del individuo competente de develar en una razón única en concordancia con la realidad, lo que es igual, suponiendo una analogía de elucidaciones, dogmas, y valías.

En este escenario nacen interrogantes como: ¿Dónde se ubica entonces esa noción de subjetividad? Por tanto, se esboza una representación de subjetividad vinculada a la concepción de sujeto supremo. Así lo plantea Téllez (Op. Cit.: 61), “el sujeto como mismidad originaria”, un individuo significativo, ese hombre que se conforma de un saber originario de su historicidad y experiencia. Esta locación del sujeto como soberano lo equiparo a su creador como ser supremo dueño de todo conocimiento, desplazando a Dios de la ecuación original. Esta postura de sujeto trascendental constituye la noción de telos, el fin único y originario. Entonces el sujeto se absorbe en un campo de empoderamiento del saber, convirtiéndose en un ser individual, que se ve a sí mismo como eje central de la subjetividad. Al respecto y trayendo a colación el concepto de subjetividad, describe Téllez (Op. Cit: 62):

Se trata, pues, de la construcción de esa figura de la subjetividad que, con la cultura filosófica moderna, conquistó un papel teórico determinante en la fundamentación del saber: la del sujeto en cuanto a autoconciencia definida bajo los signos de unicidad, transparencia e interioridad, tenida como núcleo de la identidad personal. Por ende, de la figura relativa al sujeto auto determinado y constituido, condición de toda posibilidad de conocimiento y de acción, (...) sujeto protagonista de la historia que se hace y rehace, en tanto fuerza portadora del poder emancipatorio de la razón.

Por lo anteriormente planteado, se da origen a una noción de subjetividad, aun en correlación con el sujeto como eje del saber, sin embargo, se correlacionan en un sentido de la realidad. Asimismo, esta racionaliza todo el acontecer en general. Y es configurado el sujeto de la representación. Lanz (Op. Cit.: 49) afirma “Es allí

en el corazón de la episteme moderna, donde se instaura una específica lógica del individuo, una singular razón subjetiva, una particular sustancia de la persona que se resume en la otrora potente macro categoría de sujeto”.

Aunque la problemática planteada en la relación sujeto-subjetividad tiene una raíz epistemológica, por lo que les dio tarea a filósofos de la época, se tornó alrededor de la época de los noventa en un concepto digno de estudiar, pero ahora desde la dimensión social. A partir de allí fueron los antropólogos y sociólogos quienes se volcaron a develar que hay detrás de ese constructo denominado subjetividad, en términos de cómo se cimienta en sus diversas dimensiones y de qué manera conmueve la esfera social a tal punto de constituir un elemento transformador por razón de la promoción de esos mecanismos dominantes legados por el neoliberalismo.

Con referencia a lo anterior, Guattari (1996: 35) afirma que: “La única finalidad aceptable de las actividades humanas es la producción de una subjetividad que auto enriquezca de manera continúa su relación con el mundo. Los dispositivos de producciones subjetivas pueden existir tanto a escala de mega polos como a la de los juegos de lenguaje de un individuo”. Para sostener su opinión en cuanto a las fuerzas sociales que administran el capitalismo, las cuales han entendido que producir subjetividad tal vez sea más importante que cualquier otro tipo de producción. Pese al interés que este concepto ha despertado, resulta insuficientemente estudiado por las ciencias sociales. A lo que se añade la opinión de González (2011: 11) quien afirma: "su significado ha estado asociado a la definición de procesos y dinámicas internas de la persona; además, es referida con frecuencia de forma general y poco precisa en el desarrollo de otros temas”.

Así, aparece la subjetividad, categoría que resalta al ser, por lo que cabría revisar la concepción de razón, dado que pareciera ser un elemento determinante para su concepción en la Modernidad. En la Modernidad, en el hombre tenía más peso el intelecto que lo sensible, ya que, la ciencia desde su objetividad pretendió velar esa ontología sensible del ser, porque al hacerse notoria constituiría la falta

de carácter que la caracteriza. Entonces la ciencia moderna encapsula al hombre nublando su condición afectiva; formándolo operativo de saberes objetivos.

Las anteriores son locuciones de la subjetividad dominada por la racionalidad que ubica al sujeto como ser incapaz de cuestionar ese discurso racional aprendido por el sistema, debido a que la lingüística preponderante es la del sujeto de la representación, y no la del individuo capaz de interpelar de manera dialógica e ininteligible. Una nueva intervención de Téllez (Op. Cit: 64-65) Hace referencia:

La figura de subjetividad representativa de la razón ilustrada, se vinculó tanto a la concepción historicista del mundo social como a la auto comprensión metodológica de las ciencias humanas. Así, constituyó, parte central de los más diversos registros discursivos. A título indicativo: (a) en el terreno epistemológico, traducido en la matriz relacional sujeto-objeto, desde la cual se supuso el sujeto racional, da forma y orden a lo real en tanto objeto informe y caotizado; (b) en el terreno de la teoría social y política, estructurando, las tendencias de análisis que atribuyen a los actores sociales – individuales o colectivos- sus intenciones, sus percepciones, su “conciencia”, su “voluntad”, el carácter constituyente del mundo social... en la trama de relaciones económicas, simbólicas, culturales, políticas; (c) en el terreno de la ética, marcando el ideal cifrado en el reino de la libertad, cual paraíso de la esencia genérica y universalidad del hombre.

En esta atmósfera se crea el espacio subjetivo para la recreación de ese sujeto entronizado, eje de la subjetividad. En aquel momento, se esgrime una imagen de subjetividad desde la individualidad del sujeto; sin embargo, desde otras pendientes del pensamiento moderno como la hegemonía, la enajenación, la particularidad, se cristianizan en enfoques subjetivos del sujeto y sus espacios de desplazamiento.

El paradigma de la Modernidad diseñó un sistema en el que la verdad en cuanto a lo cognoscente no tiene relación, tampoco reflexiona la coexistencia entre lo sensorial y sensitivo, todo en un intento de la constitución a su parecer de un sujeto perfecto, lo cual termino por condicionar a la sociedad en un régimen de verdades absolutas. Esta representación social instaura una sujeción con la subjetividad característica de la razón. Por ende, las interrelaciones son

configuradas desde la racionalidad y realidad que no admiten cuestionamientos, sirviendo esto como espacio alegórico en el que la totalidad del sujeto es su centro constitutivo.

En medio de esta ética moderna sé pretenden imponer maneras de pensar, expresar, crear, y existir, se hace apremiante inquirir una racionalidad, otra, en la que impere la libertad de pensamiento. Esto nos conduce a retomar la propuesta estética de Marcuse (Op. Cit.: 164) en la que refiere: ‘...el término aspira a un campo que preserve la verdad de los sentidos y reconcilia, en la realidad de la libertad, las facultades “inferiores” y “superiores” del hombre: el sensualismo y el intelecto, el placer y la razón’, se revela entonces un modelo distinto para afrontar la realidad diferente a la razón científica, en que “la razón llega a ser subjetiva’.

Aunque la visión de este apartado es hacia lo ontológico, se hace necesario comprender que el despliegue subjetivo del sujeto tiene génesis en su sentido epistémico, debido a la necesidad del quiebre en el entendimiento de ese único pensamiento de la verdad: la razón, ya que consiente una relación dialógica entre el racionalismo humano y lo sensible creando puentes epistémicos en el escenario del saber. Este diseño delinea la relación empática entre la razón y lo sensible, abordando su complejidad, en torno al sujeto, asumiéndolo como un ser sensible, el cual no es un compendio de elementos epistémicos, por el contrario, este implica intelecto y humanidad, es decir plagado de afectos, emociones, sueños. En este sentido, el hombre no está sujeto a un paradigma preestablecido.

Según los planteamientos anteriores, la subjetividad es originaria del sujeto trascendental, confinándola de un mismo modo como trascendental. En acuerdo a esto, Téllez (Op. Cit.: 61), refiere ante este evento “la conciencia como unidad e interioridad plena y auto transparente, en torno a la cual se sostiene y organiza toda experiencia humana”, logrando desde este escenario que se establezca una ideología que sella la experiencia del sujeto en un contexto científico, ético, estético. A partir de los constructos de esa corriente, es donde el antropocentrismo diseña un enfoque del sujeto como instituido, este es el sujeto de lo dado, el sujeto

de pretensiones, natural, subjetivo; interpretación que de igual manera anula al individuo cognoscente.

La Modernidad, al instalar la razón como eje central, fragmenta al sujeto objetivándolo, despojándolo de mitos, creencias, de lo imaginario, lo sensible; lo que trae en sí afectos, emociones. La representación de este sujeto racional, consciente, que tanto peso tuvo en este proyecto, entró, así, en crisis. Y aunque sus planteamientos fueron objeto de toda crítica, toda relación sujeta, subjetividad, conciencia, y todo proceso que apuntara al carácter originario del individuo, permanecieron excluidos.

Esto representó el fracaso de este proyecto de la Modernidad, la falta de certeza en cuanto al reconocimiento de lo que realmente es el sujeto humano, su esencia y su perpetuidad; sumiéndolo en los fastos de la individualidad como en los variados ámbitos de la sociedad. En tanto que la dimensión de la concepción de sujeto estuvo obnubilada en la concepción de un conjunto de criterios que funcionaban como formas de opresión.

Allí, entra en decadencia ese modo de entender al sujeto, se coloca su sentido desde su concepción develada a partir de su noción en modernismo, dirigiéndolo hacia el replanteamiento de su connotación clásica, ampliando su entendimiento.

Ahora ante este evidente fracaso de estas ideologías se pudiese pensar en un sujeto que en los discursos de Martin Buber o de Emmanuel Lévinas representa una ruta plausible en que el Yo no es sino en función del Tú o que yo soy responsable de ti, más allá del amor o la simpatía que yo experimente por ti; solos, es verdad, pero asilados en la sensible tensión del ontologizado cordón que va de mi mismidad a la mismidad del otro.

Consecuentemente, la caída del modernismo también afecta el ámbito social, ya que la ciencia tendía a aislar el espacio epistemológico de las ciencias sociales, lo que conduce al rompimiento de un sistema social regido por normas, en el que el sujeto era unidimensional dominado por un modelo de producción. Recapacitando al hombre como un ser social por naturaleza, de este modo, su actitud con respecto al mundo, la sociedad y ante otros, ya no será como la de una

dominada por la razón de acuerdo a fines de la racionalidad teleológica, ni con valores predominantes como el valor de la ciencia, el valor de la moral y el valor de la religión; por el contrario, para él, la sociedad será una composición de valores y la razón constituirá un medio para lograr dicha integración. Sin embargo, es la comprensión de esos procesos de producción vistos desde la subjetividad implica la conformación de un ser histórico que aspira la auto-comprensión mediante la experiencia y su subjetividad como esencia que marca la diferencia entre unos y otros.

Desde este espacio reflexivo plantea González (2005: 3), la complejidad de la categoría subjetividad, afirmando al respecto que esta se puede visualizar desde dos dimensiones, y en tal sentido sostiene: “en la subjetividad se expresan dos momentos de la unidad, la primera de ellas la dimensión individual y la segunda la dimensión social”. Para este autor la subjetividad social se forma de las relaciones del individuo con otros, repercutiendo está en la individualidad del sujeto, siendo este influenciado, por ende, las dos dimensiones tanto la individual como la social de la subjetividad se encuentran en total correspondencia.

Replantear la idea de sujeto desde una mirada diferente a la que fue presentada por la Modernidad en su momento involucra considerar que este no es simplemente un ser de razón, además es un ser lleno de sensibilidad y a la vez que consideramos un Homo Sapiens, ser de saber, también es Homo Demens, es un ser humano que expresa su subjetividad, es un ser sintiente y pasionario, posee mitos, imaginación, sensible. Es un individuo en el cual ciencia y subjetividad convergen, es un hombre que pertenece a una realidad compleja como él, es un hombre que pertenece a una realidad compleja como él mismo. Es un ser humano donde la idea del otro viene dada como ser conformado tanto de forma individual como colectiva, es entender que no se es un ente único en el mundo, la experiencia vivencial instala al lado de otros individuos, y en correlación con estos se erige la personalidad.

Estos diseños dibujan una perspectiva ontológica madurada a partir de un sujeto que cavila en cuanto a su génesis, la relación con su origen, su desarrollo

social y cultural, en la que este se erige como una ideología instaurada en un prototipo integrador, en el que se entretajan de manera continua las diferentes esferas del sujeto obteniendo la autonomía de ser quien es. Corresponde en este punto destacar la posición de Maffesoli (Op. Cit.: 35), a este respecto: “El racionalismo olvida que, si existe una ley, esta es la de la *coincidentia oppositorum*, que hace que cosas, seres y fenómenos completamente opuestos puedan unirse”.

En acuerdo a lo planteado por Del Búfalo (2007: 13) al referirse al origen de la subjetividad tejida por los hilos del materialismo histórico, afirma lo siguiente: “el materialismo histórico sostiene que la subjetividad no puede tener un origen en una esencia inmutable, sino en una multiplicidad de elementos heterogéneos que le es ajena”. Ciertamente, es evidente la privación al sujeto de la verdad absoluta e inalterable o sujeto racional, sin embargo, se erige la noción subjetividad desde esas relaciones de opresión de lo intrínseco (sujeto obrero) por lo exterior (el poder del capital), atribuyéndole preeminencia al referido externo organizativo del sujeto público. Apreciándose en aquel tiempo una subjetividad del artesano sojuzgada por un mecanismo externo que la subyuga.

Ocasión para resaltar la afirmación de Guattari (1996:20), a propósito de la subjetividad en la que sostiene: “es un conjunto de condiciones por las que instancias individuales y/o colectivas son capaces de emerger como territorio experiencial sui-referencial, en adyacencia o en relación de delimitación con un propio – colectivo alteridad a la vez subjetiva”. Este autor agrega un nuevo componente que agudiza la problematización en torno a la constitución de la noción de subjetividad. Entra en juego una relación individualidad-socialización y diversidad- identidad. Sincronizándose con la imagen de la ruptura en el paradigma absolutista que simboliza la Modernidad. Así que, la discusión se injerta el acontecer intercultural y así mismo a la complejidad inmersa en este supuesto diverso y heterogéneo.

En las diferentes esferas, la figura de subjetividad, según Téllez (Op. Cit.:72), subyacen en común los siguientes elementos:

coinciden en descentramiento del sujeto, contra el cual han persistido las búsquedas de una historia global que reduce a una

forma única las diferencias irreductibles de los acontecimientos, el establecimiento de una visión del mundo y un sistema de valores, las búsquedas de un fundamento originario que hiciese de la racionalidad el telos de la humanidad, la restitución del tema de una continuidad de la historia como esfuerzo incesante de una conciencia recobrándose a sí misma y tratando de captarse hasta lo más profundo de sus condiciones.

En tal sentido, la subjetividad está representada por un compendio de articulaciones del sujeto con el otro y su entorno a partir de la elucidación de la realidad, a fin de entender su proceso adaptativo, distribuciones conceptuales alrededor de lo que promueve lo extraño y lo ignorado. Según González (2011:17) plantea:

La subjetividad está constituida tanto en el sujeto individual como en los diferentes espacios sociales en que este vive. El carácter relacional e institucional de la vida humana implica la configuración subjetiva no solo del sujeto y de sus diferentes momentos interactivos, sino también de los espacios sociales en que esas relaciones se producen.

Lo vivencial da cuenta de la profundidad del sujeto. En un intento reflexivo en torno a lo conocido, substancia su subjetividad, la comprende, dado al mecanismo y la destreza de cada individuo, así la experiencia converge en subjetividad, en la historicidad del sujeto. La subjetividad es una narrativa de vida del sujeto en sí. Según González (2007: 18):

El sujeto individual está implicado de forma constante en espacios de la subjetividad social, y su condición de sujeto se actualiza de forma permanente en la tensión que produce a partir de las contradicciones entre sus configuraciones subjetivas individuales y los sentidos subjetivos que produce en su tránsito por las actividades compartidas dentro de los diferentes espacios sociales. Es dentro de esta procesalidad que el conocimiento tiene lugar, lo que define su riqueza dinámica.

La subjetividad se instituye a partir de las interacciones con el otro en un contexto en el que se le dé lugar a elementos complejos que la rodean como las

emociones., el intelecto, lo afectivo en aras de constituir un ser emancipado consiente de la realidad de su entorno. Por lo tanto, como refiere Téllez (1996: 193), “se trata de constituirse en y con modos de hacer-se, pensar-se, reconocerse, individual y colectivamente, sobre el fondo de inserción/pertenencia a redes heterogéneas de prácticas sociales que estructuran campos de experiencias al interior de condiciones social/históricamente establecidas”.

Es por tal motivo que en la actualidad es articulada la idea de la complejidad de la realidad existente, y esto conlleva a reconsiderar el tejido epistémico de la subjetividad al problematizarla, considerando un espacio heterogéneo que invite al sujeto a configurarse y reconfigurarse, a fin de que se proyecte a sí mismo desde su vivencia y su acervo cultural. Replanteándose este desde la noción de la subjetividad en su plano emocional, sensitivo, expresiones inherentes del ser humano y, por otro lado, en un escenario en la que esta se construye en las interrelaciones del sí mismo con los otros. Estos planteamientos dan referencia de dos dimensiones de la subjetividad: la individual y la social.

El entorno en el que es permitida esta convergencia en la que se evidencia la heterogeneidad de la realidad, logrará enmarcar la multiplicidad de enfoques configurativos del sujeto y su espacio de desplazamiento, maduradas desde la complejidad. Igualmente, es entretejido un ramo de relaciones, configurativas del sujeto entre las que figuran supuestos epistémicos, éticos, estéticos, en despliegue en entornos diversos, sin tomar en cuenta ese criterio unitario preestablecido, abriendo paso a la reconsideración de relatos supuestos de la subjetividad. Además, considera la construcción y deconstrucción de la individualidad del sujeto, en una constante dinámica de dispositivos.

La subjetividad será producto de la interacción heterogénea entre individuos en un espacio donde está de manifiesto la experiencia, sin depender de esa figura de sujeto dominante. Entonces, en la enunciación y conformación de subjetividad, se hace necesario un escenario en el que su vertiente individual y social converja en la pretensión de una reformulación de su noción que se traslada a un contexto intersubjetivo. También, la subjetividad está enmarcada en el ámbito social del

sujeto, trascendiendo la individualidad propia de este por la sensación de la relación con el otro. Existe ahora la noción de que el sujeto se cree y promueva la constitución del otro con una manera diferente de concebirse, lo que constituye un reto de cuestionar lo incuestionable, con el riesgo a lo desconocido que permita la creación de nuevos imaginarios – simbólicos, adecuados a la experiencia colectiva e individual como expresión propia de la visión compleja de la subjetividad.

Es evidente que el contexto social donde se desarrolla el sujeto, la variedad de conductas y su rol dentro de ella serán elementos que influirán en su proceso constitutivo. A esta idea se incorpora la de una sociedad que funja como eje generador de transformación integral de los individuos, añadiendo los componentes necesarios de manera interrelacionada y continua, en el que las experiencias de vida constituyan el eje vertebral en la conformación de este sujeto sensible. En este aspecto se debe buscar satisfacer sus prioridades, las de su entorno. En tal sentido, la conformación de estos hombres y mujeres conlleva hacia el desarrollo de cualidades inclinadas a la sensibilidad.

Configurarse desde ese tipo de realidad implican nuevos revestimientos conceptuales, pero al preguntarnos ¿cuáles son esos revestimientos conceptuales?, solamente podríamos pensar en que ellos están por constituirse, están por elaborarse y lo más interesante es que no hay reglas universales para darle forma. Solo una cierta sensibilidad de cara a las transformaciones presentes puede responder a una suerte de solución al viejo conflicto existente entre sistema educativo y sistema productivo.

A partir de la subjetividad como sustrato, se añade otra categoría que germina como espacio para el encuentro con la diversidad en los sujetos, la sensibilidad. Esta relación subjetividad-sensibilidad es constituida como una ruta hacia la independencia del pensamiento moderno. Esto constituiría la sensibilidad como elemento para recapacitar, en otras consideraciones, un nuevo dialecto, discursos, afabilidad, noción de lo histórico y cultural. Por ello, a partir de la configuración

epistemológica, el enmarque, desde la sensibilidad, promueve la expresión subjetiva del sujeto y al mismo tiempo una atmósfera para la conformación de espacios subjetivos.

Esto conlleva a reflexionar sobre el rol de la sensibilidad como espacio para la conformación de un ser como sujeto y no como objeto, significa crear espacios en el que se quiebre esa ideología del ser instaurada de antaño, es repensar en narrativas innovadoras hiladas con la realidad, dándole un matiz sensible a partir del cual se vea al ser desde sus múltiples dimensiones.

Estos planteamientos que se vienen hilando conllevan a pensar que la complejidad del ser humano merece ser analizada desde lo subjetivo, visto en el contexto de la inherencia sensorial, afectiva, un análisis de la subjetividad sensitiva, apasionada y cognoscente ontológica del mismo, generando un conjunto de subjetividades individuales, asociado a esto desde la concepción de subjetividad que se enuncia en la construcción de relaciones recursivas del sí mismo con el otro, situado en un espacio en un contexto histórico - cultural diverso, constituyéndose así la dimensión social de la subjetividad.

El tema de la estructura sensorial-afectiva y su relación con el «todo» del conocimiento humano es uno de los argumentos que ha sido dejado de lado por la filosofía moderna. Es cierto que la filosofía en su devenir histórico, al estudiar la dimensión de lo sensorial y lo sensible, en razón del intelecto del hombre, aunque es un espacio en común, se convirtió en una problemática a la que se le ha intentado dar solución. Sin embargo, se menospreció el análisis profundo de los sentidos y afectos como cualidad ontológica del hombre en correspondencia con el intelecto de este, lo cual ofrecería un espacio a la subjetividad.

Se vienen desarrollando, entonces, dos aristas en torno a la temática planteada. En un primer plano están los planteamientos de la filosofía moderna que ha resaltado solamente la extensión sensorial-afectiva, en su objetividad en el sentido de la sensación, olvidando así, la esencia de la disposición sensorial y el sentir mismo como tal. Tarea que los filósofos han delegado a la medicina. Consecuentemente, se ha tendido a englobar, sin percatar la multiplicidad de los

objetos sensibles y de las sensaciones, estando el foco en la unidad de la percepción, dejando de lado el atributo de los diferentes aportes sensoriales. En un segundo plano, tampoco se ha procurado indagar la posibilidad de transformar esa relación entre lo sensorial, afectivo y lo inteligible, tomando en cuenta la ya mencionada diversidad cualitativa, senso-afectiva.

Para una mejor comprensión de lo delineado anteriormente se dará una noción de sentido, resaltando que estos comprenden la parte sensorial del hombre, es decir, vista, tacto, oído, gusto y olfato. Sentido es un concepto amplio al que se le han imputado varios usos y significados. Es por ello que los órganos de los sentidos están preparados para captar cierta información; ya que actúan de manera conjunta, para así, propiciar en el individuo un adecuado conocimiento de lo que le rodea y adquirir su propia experiencia. Ya al hablar de experiencia se abre una brecha al campo de la subjetividad.

A propósito de la subjetividad, Guattari (1996:20) manifiesta que: “es un conjunto de condiciones por las que instancias individuales y/o colectivas son capaces de emerger como territorio experiencial, sui-referencial, en adyacencia o en relación de delimitación con un propio – colectivo alteridad a la vez subjetiva”. Este autor agrega un nuevo componente que agudiza la problematización en torno a la constitución de la noción de subjetividad. Entra en juego una relación individualidad-socialización y diversidad- identidad. Sincronizándose con la imagen de la ruptura en el paradigma absolutista que simboliza la Modernidad.

Entonces, subjetividad no es el preámbulo a una nueva concepción, pero una matriz teórica capaz de concebir nuevas y diversas inteligibilidades acerca de sucesos solucionables desde enunciación teórica. Aunado a esto, conlleva a una transformación en el pensar y entender los conceptos psicológicos tradicionales. Por tanto, los sentidos y las configuraciones subjetivas, son elaboraciones que se dan en el proceso de socialización y el acervo cultural. Sin embargo, no están determinados por ninguna de las dos dimensiones, al no ser reflejo de esos múltiples procesos, sino una nueva elaboración que los determina en sus consecuencias para quienes los viven. Por tanto, es necesario pensar los sentidos

como componente ontológico del sujeto y, por ende, como espacio de conformación de subjetividad. Los nuevos escenarios teóricos de la relación sentidos-subjetividad es una trama compleja asociada a los procesos pluridimensionales.

Los conceptos, representaciones, cosmovisión y los valores que representaron estas categorías, se encuentran hoy transfigurándose por las impugnaciones contextualizadas en los procesos socioculturales planetarios. En esta constelación de ideas fundamentadas, el propósito esencial es interpretar-comprender la realidad desde en el debate modernidad-postmodernidad. En este sentido, se plantea desde esto nuevos escenarios, la posibilidad de construir y soñar un mundo donde se pueda convivir, sentir, habitar, pensar, mirar y comprenderse.

Cabe entonces resaltar que el desarrollo sensorial es un proceso significativo en el hombre, debido a la incidencia progreso evolutivo en todas sus dimensiones. Es evidente que esto abarca el campo de la sensación y percepción, y es aquí donde entran los sentidos que son los entes encargados de realizar este proceso, al ser estos los que captan la información externa procesándola en el cerebro y así retransmitirla a los diferentes órganos de cuerpo. Este proceso conocido como senso-percepción no es más que el estímulo transformado en un conductor de la información que sale del cerebro al organismo

Bayona (2006: 111) afirma que es un “proceso por el cual un estímulo se transforma en una modalidad de conducción eléctrica o química, se transmite en forma codificada a áreas específicas del sistema nervioso central (SNC) que reciben la señal, la traducen, procesan y seleccionan una respuesta que retorna decodificada a nivel cognitivo, visceral, emocional o motor”.

Cuando interactuamos con el mundo y comenzamos a captar información del entorno a través de los sentidos o sistemas sensoriales, entran en juego toda una serie de estructuras orgánicas.

Gracias a la organización funcional de nuestros sistemas sensoriales, el organismo procesa información del ambiente externo al cuerpo humano. La

información llega al sistema nervioso primeramente a través de los órganos sensoriales accesorios que son los primeros receptores (ojos, nariz, oídos, etc.), y posteriormente, mediante nervios y vías nerviosas, al sistema nervioso central y finalmente a la corteza cerebral. Las diferentes informaciones que son recibidas en la corteza cerebral, específicamente en un lugar denominado la caja negra, a través de los sentidos, son procesadas y combinadas entre sí, trayendo como resultado las emociones, decisiones, los “productos mentales”, creaciones del individuo y cuanto mayor sea, o haya sido la actividad sensorial, más vasta es la reserva mental. Sin embargo, los sentidos no muestran lo que son las cosas reales. Este constituye un problema netamente intelectual, en tal caso los sentidos solo suministran los datos en los cuales el intelecto se apoya para resolver el problema de entender la realidad, lo sentido es simplemente el conjunto de datos para una situación de carácter intelectual.

Desde la Modernidad ha sido materia de estudio lo referente a la dimensión senso-afectiva, en este momento histórico los filósofos estudiosos del tema se enfocaron en el lado objetivo de los sentidos, sin embargo, no han estimado la esencia misma de los sentidos y su estructura esta parte se la han encargado a la ciencia, lo que trajo como efecto la tendencia a generalizar, sin meditar en la pluralidad de los objetos sensibles y de las sensaciones. Atendiendo a la mencionada multiplicidad cualitativa sensorial, no se vislumbra un intento de pensar la posibilidad de una relación entre las dimensiones de lo sensorial y la inteligible, esto por haber desestimado la valía del atributo de los diversos aportes sensoriales.

Esta es la concepción de todos los racionalismos de una u otra índole, por ejemplo, para Cohen: lo sensible es mero ‘dato’ (NIH, 103). Los datos de la realidad que nos ofrecen los sentidos son considerados vasta intuición, en donde el sentir es intuir. Entonces la labor de la inteligencia no es más vista desde esta óptica, que pensar todo aquello que intuimos y a su vez, todo aquello que no es objeto de la inmediatez de la intuición, la cual es interpretada como conocimiento claro, inmediato y, quizá, diferente de verdades que penetran el espíritu del sujeto

sin echar mano de la razón. La función de lo sensible, en razón a los sentidos, no involucra solamente esbozar problemas del intelecto en espera de que sean resueltos, sino que sean reconocidos como fuente primaria de la realidad y de datos al intelecto, los cuales no son vastas codificaciones son realidades.

En el racionalismo moderno los sentidos no proporcionan un enfoque real de la realidad, pues estos están influenciados por lo sensitivo, mutable y perecedero y, por lo tanto, evitan la apreciación de la verdad absoluta. Por el contrario, sitúan al sujeto en el terreno de la mera opinión. Al respecto, Platón, referenciado por Ramírez, (2004: 283) escribió: “En efecto, el hombre tiene que comprender según lo que se llama ‘idea’, yendo de numerosas sensaciones a una sola cosa comprendida por el razonamiento”. Este pensamiento instaurado por el racionalismo en el que los sentidos se han entendido como simples mediadores entre la inteligencia y la realidad, como los encargados de suministrar datos a la inteligencia.

La noción que los sentidos, afectos y las disposiciones subjetivas no son producciones inherentes a la razón, sino una manifestación simbólico -emocional que tiene su origen en el recorrido constitutivo del sujeto, se piensa la racionalidad del hombre expresada a través de disposiciones subjetivas cuyo fundamento está en el sentido afectivo recreado por una simbología arraigada al acervo cultural de este. Por tanto, limitar lo simbólico absolutamente a lo relacional no es posible, dado que el individuo está coexistiendo habitualmente con sus emociones que se vuelven sensibles a esos registros. Estas simbolizan las unidades de sentido subjetivo de la experiencia del sujeto. Pero estos caracteres son prácticamente imperceptibles en la representación consciente del sujeto, lo que las torna poco susceptibles en orientación a los procesos de resignificación.

Vistos desde esta perspectiva los sentidos, son un medio de percepción, ya que, desde ellos, y a través de ellos se descubre el mundo en el que se está inmerso, y a la vez estos cinco sentidos son el efecto de un aprendizaje que resulta de un acervo cultural y una vivencia individual. En tal sentido, Le Breton (2007:13) afirma: "frente a la infinidad de sensaciones posibles en cada

momento, una sociedad define maneras particulares para establecer selecciones, planteando entre ella y el mundo el tamizado de los significados de los valores, procurando de cada uno de ellos las orientaciones para existir en el mundo y comunicarse con el entorno". Así, Los sentidos transcriben lo desconocido en una realidad palpable y es el cuerpo esa herramienta que los percibe.

Se debe reconocer que el cuerpo humano juega un papel importante en el proceso intelectual del hombre: a lo largo del desarrollo del sujeto como ser humano, desde el seno materno, hasta la edad adulta, es él quien proporciona al cerebro la valiosa información que este necesita del medio ambiente que nos rodea. Cada movimiento, desde la infancia, es decisivo en la creación de redes neuronales que de hecho formarán la esencia del aprendizaje e inteligencia.

A través de los ojos, oídos, nariz, lengua y piel recibimos las sensaciones. Estas se convierten así en el fundamento del conocimiento. Sin embargo, también se le debe atribuir la valía que este tiene en cuanto a lo sensorial. Cabría en este punto preguntar ¿qué son realmente los sentidos y como están organizados? Merleau Ponty, en su obra *Lo visible y lo invisible*, utiliza la teoría del "sensuscommunis" o sensación en común basado en que debía existir entre los sentidos esa sensación común que permitiera un mejor entendimiento de los mismos de Aristóteles en un intento por responder a la interrogante acerca de los sentidos. El filósofo en esta hipótesis integra tres componentes para él de importancia: el objeto o estímulo sentido-percibido, el órgano especial del sentido y un medio, que relaciona al objeto con el órgano.

Estos datos son agrupados y el designado sentido común que diferencia, organiza y unifica los sentidos propios y comunes, por ejemplo: tamaño, figura, movimiento. Estos concientizan al sujeto de tener sensaciones, lo que es igual, la conciencia. Siendo la conciencia el lugar en el que se conservan y armonizan entre sí a través de la imaginación, esta es la responsable de reproducir imágenes, y a su vez la memoria conserva dichas imágenes, contribuyendo ambas una reproducción sin la necesidad de los sentidos en sí. Inmediatamente, se interponen las facultades superiores, a saber: el entendimiento agente y el

entendimiento paciente. Para un mejor entender, el entendimiento agente es que se encarga de abstraer los caracteres exclusivos de la imagen erigida por la imaginación y la memoria, el concepto que refleje lo esencial, lo universal (la forma). En una tentativa por dar respuesta a estas interrogantes se debe reconocer que los sentidos examinan lo sentido en el sentir, valga aclarar que lo sentido no es más que la realidad, y los diversos sentires y sentidos son la forma en la que el sujeto se aprehende de la misma. Ese sentir humano se traduce también en intelecto, en tanto que el intelecto del hombre es sintiente. Para Zubiri, (2012: 152-153) "como aprehender es inteligencia, y tener impresión es sentir, resulta que la aprehensión intelectual del hombre es sentiente: su inteligencia es inteligencia sentiente".

La idea no es negar la unidad del hecho perceptivo, sino indagar en la forma en que esos cinco sentidos favorecen el reajuste de esa unidad. Es decir, los diferentes sentidos están supuestos a darle apertura al sujeto a nuevas dimensiones de la realidad. Primar un sentido en detrimento de otro, admite la pérdida de parte de dicha realidad. Esto implica reconocer que en la complejidad que envuelve al hombre se dan una serie de procesos fisiológicos y psicológicos en diferentes dimensiones en las que están presentes los sentidos, por lo que es significativo comprender estos procesos en todos sus niveles, y así mismo entender la forma en que los seres humanos sentimos, percibimos y experimentamos la realidad gracias a los sentidos.

Ahora, en este punto, surge otra interrogante ¿cómo es que un sentido en común se aplica a los distintos sentidos y aun así no fragmentarse? Para darle respuesta a esta interrogante Yépez, R (1989) en su texto, el origen de la energía en Aristóteles hace referencia a su teoría, en la cual, sustenta que el sentido es un atributo único, que superación y «energeia» son igualmente una e indivisible, por lo tanto, no existe otra manera que el factor tiempo. Este autor plantea un bosquejo, que aquí se hará de manera superficial para develar y entender cómo es que cada uno de ellos constituye ese elemento configurativo del sentir y experimentar la realidad.

En primer lugar, está el tacto, en sus diferentes dimensiones, es el que le da al sujeto la sensación de sostén, de substancia y se conserva, al mantener contacto con el otro, y con él mismo, ofreciendo un sentido de presencia. En segundo lugar, está el gusto, este es intermedio al tacto y la vista, los cuales también evocan un sentido de presencia. Sin embargo, el más consciente de este hecho es el gusto, ya que en el tacto se evidencia una cierta infra consciencia, debido a la excesiva inmediatez del objeto, y en la vista hay una cierta supra consciencia, esto por el éxtasis, el objeto visto arrastra hacia sí al sujeto, fuera de él. Por esta razón, el sentido gustativo es el más referente al sujeto en cuanto esté está consciente de su existencia. Esto haciendo énfasis en la connotación de que el mundo es la multiplicidad de lo sensible y ordenado, el gusto capta incompatibilidades en concordancia siempre al sujeto, es decir, es el sentido artístico por excelencia.

En tercer lugar, está la vista; ciertamente, la vista capta muchas más diferencias, pero en la medida en que extasía al sujeto, lo refiere directamente a la consciencia. Por tanto, el rema de la vista es el de la eternidad; lo que lo sitúa no como un sentido artístico en cuanto a lo estético. También se considera un sentido observador por excelencia, místico. Cabe destacar que el enfoque primordial de este trabajo está centrado en este sentido, el cual se detallará con más precisión en capítulos posteriores. En última instancia se presentan el olfato y oído, estos son identificados como los sentidos temporales. El olfato es un sentido que despierta la sensación de algo que atrae al sujeto, o, por el contrario, lo daña, y, por tanto, debe evitarlo. Este incita a lo desconocido, al futuro. En consecuencia, se considera un sentido práctico. El oído es posiblemente el sentido con connotaciones más diversas, este evoca al pasado temporal, y apertura la sensación de antecendencia, también, a través de ello, a la interioridad.

Desde esa configuración existen diversos espacios ya mencionados, sentidos llamados externos. Ahora, si se visualiza lo que en la postura aristotélica se concibió como los sentidos internos, se evidenciarán indicios de una integralidad. La correlación entre los sentidos externos y los internos se puede intentar explicar de la siguiente manera. Por ejemplo, el tacto estaría relacionado con el sensorio

común, sentido considerado así por Aristóteles. Asimismo, el tacto inaugura la dimensión de lo que está con lo que se está teniendo contacto, el sensorio común agrupa la sensación dada por los sentidos externos, creando el primer peldaño de la elaboración propia de los sentidos internos.

En lo que respecta al sentido de la vista, traslada la fantasía o imaginación. Señalado por Aristóteles, percibe sin evocar un pasado o futuro real, es decir, de por sí no ofrece insinuación temporal. Por otro lado, es notorio el fuerte carácter extático de la imaginación, tiene la capacidad de trasladar al sujeto a otra dimensión.

En cuanto al olfato, está vinculado a la estimativa o instinto, sentido que abre la dimensión de lo que puede llegar a pasar, es decir, la sensación de futuro también. El correspondiente, a su vez, del oído es la memoria, que retiene, abriendo así la sensación de pasado, aquí toma relevancia la interiorización del saber, embestida por el cristianismo, cuya base es la intuición platónica en la memoria, gana terreno. La memoria es un fragmento indispensable en la tradición agustiniana, y bien es sabido, adquiere otras dimensiones.

Entendiendo que estos conceptos, tanto lo subjetivo como lo sensorial, fueron obnubilados por los paradigmas post-estructuralista y el neo-pragmatismo, fundados en la noción modernista que de igual manera negó lo subjetivo como representación ontológica del individuo, sin embargo, esas corrientes fallaron en ese pensamiento precisamente por la falta de fundamento teórico acerca de la subjetividad. Para ellos, el cogito y la razón constituyeron los referentes esenciales que permearon su ideal de sujeto. De hecho, toda idea de la subjetividad va en contraposición a los planteamientos que dieron origen al paradigma de la Modernidad tardía, apuntalada en la imagen de la ciencia objetiva y no una representación racional del sujeto.

En el clima cultural actual, es evidente la necesidad de rescatar, desarrollar y potenciar esa capacidad del sujeto de ver, oler, tocar, escuchar, disfrutar al sentir y descubrir la realidad que lo acoge, recibe, hospeda, y protege de su naturaleza dominante.

En este punto se reflexiona acerca de una autonomía para romper esas ataduras epistemológicas de un ser alineado de manera pasiva como simple espectador de la realidad, para que ese sujeto manifieste sus sentimientos, emociones y aspiraciones, en sus fundamentos epistemológicos, valga decir, con la plena conciencia para desplegar subjetividad; este despliegue subjetivo es la atmósfera en la que está supuesta la manifestación de la sensibilidad del individuo, dada a través de la revelación de los sentidos, emociones y de su sentir. Implica visionar la muestra de las emociones, al concebir y a la correspondencia de los sentidos.

Se visiona, entonces lo que podría llamarse, un eco tardío, o una repercusión del paradigma del Romanticismo, que creó una contraposición a la frase épica de Descartes: “Siento luego existo” es la fórmula que recogería la quinta esencia de los postulados románticos.

Así, la cuestión acerca de la sensibilidad ha cobrado en nuestro tiempo un inusitado interés, ¿se reflexiona, entonces, en torno a eso que llamamos afecto? Este término proviene del latín *affectus*, se conoce como la pasión del ánimo. Es la inclinación hacia alguien o algo, principalmente de amor o cariño. Este es un concepto que tiene su génesis en las teorías del psicoanálisis, como ya se ha venido esbozando en los fragmentos anteriores, una definición de clara inspiración biológica.

En el lenguaje científico, expresiones superponibles como afecto, emoción, sentimiento se continúan utilizando de forma aleatoria, sin dejar de lado que fue introducido por Descartes. Tan confusa es la concepción del afecto, entendiéndose de manera general como el compendio de fenómenos emocionales y a su vez una noción condicionada y limitada a un subgrupo de fenómenos emocionales correspondientes con el proceder, pues se entiende como una noción general que agrupa casi todos los fenómenos emocionales posibles y también como una noción muy restrictiva que se limita a un pequeño subgrupo de fenómenos emocionales que se corresponden con pasar a actuar impetuosa e incontroladamente, lo que necesariamente obliga a razonar y esclarecer sus

axiomas. Por lo tanto, en la esfera de la hipótesis de la lógica afectiva, el término afecto es utilizado asiduamente en su primer sentido, es decir, como una noción general que engloba todos los fenómenos emocionales.

Es usual que el nominativo de afecto sean utilizado de forma más consecuente o separado que el concepto de amor para la psicología, la sensibilidad o parte afectiva del sujeto envuelve su misma susceptibilidad en presencia de diferentes transformaciones del mundo real o simbólico. Entonces, las emociones y todas las reacciones que de ellas se desglosan encuentran una unión con el cuerpo, sin embargo, los sentimientos están ligados al intelecto. Aunque no existen diferencias establecidas entre el afecto y las emociones, se encuentran autores que reducen el primero como un proceso de interacción entre un mínimo de dos personas, pero consideran que las últimas ocurren en la intimidad de cada sujeto.

A medida que esta nueva disciplina se fue desplegando, surgieron intelectuales que, si bien partían de las nociones freudianas, en la conceptualización del afecto y el sentir esbozaron algunas diferencias. Esta posición de Freud se considera solipsista, debido a que sus planteamientos se fundaron alrededor de lo intrapsíquico. Por lo que sus nociones en torno al sentir y el afecto se enmarcaron en esta misma visión. La aparición de nuevas teorías fue desplazando la concepción de afecto hacia un terreno intersubjetivo.

En el clima de la actualidad se sabe que los espacios epistemológicos y socioculturales han variado desempeñándose como encuadres delimitadores de diferentes elucidaciones y, por tanto, se observa una tendencia a circunscribir diseños que descubran los aspectos subjetivos. Así, se ha dado origen en nuestra disciplina a ciertas interrogantes con respecto a la concepción del afecto: ¿Se tiene la misma noción de los pioneros o algo ha cambiado? ¿Los estudios con relación al afecto son los mismos de antaño? ¿Han disminuido las expresiones afectivas o emocionales en la sociedad actual? ¿Es cierto que en el mundo de la imagen los afectos y las emociones están ausentes? Responder taxativamente a estas preguntas no es tarea sencilla, este es quizá un intento de ir más allá, es lograr la articulación de modelos que envuelvan las nuevas problemáticas e

interrogantes. Sin embargo, en la visión contemporánea existe una huella tácita que continúa desacreditando el mundo interior del hombre, es decir, el de los afectos y emociones, acreditando lo palpable, el mundo exterior.

Esto llevó a Freud a pensar una psique victimizada y luego en otro punto a dialogar acerca de ese conflicto estructural, la organización de la personalidad prevaleciente en este tiempo no está tipificada por la simple escisión horizontal que provoca la represión. Valga resaltar que la psique del hombre moderno está amortiguada, quebrantada en múltiples partes (escindida verticalmente) y carente de armonía. Se deduce, entonces, que toda intención de entender al otro o al contexto o realidad donde se encuentra inmerso, queda limitada al intelecto, lo que implica no solo la actitud del sujeto ante esa realidad, pero en el enfoque terapéutico. Por otra parte, es evidente el papel de las emociones en torno a los eventos psíquicos o sociales.

Recapitando en esto, se hace necesario virar la mirada hacia la causa de las guerras y revoluciones y aún en las experiencias habituales en todos los ámbitos, pero que no han tenido el lugar correspondiente en cualquier suposición psicológica o sociológica, y en ninguna de las hipótesis antropológicas, evolucionistas o cognoscitivas. Inclusive en la misma teoría del psicoanálisis, en la que desde su mirada los sentimientos configuraban como eje primordial la noción de afecto como confuso y contradictorio.

De hecho, siempre se presencia la carencia de un discurso y conceptualización que conlleven a la organización coherente de esos cúmulos de concepciones arbitrarias y disgregadas acerca de las emociones que se visualizan en tantos contextos, apareciendo siempre un concepto que involucra la representación de elementos lógicos en todo tipo de afecto y dispositivos afectivos en la lógica de las bases emocionales del pensamiento. Además, es de precisar que el punto de partida de toda lógica afectiva sostiene que: sentimiento y pensamiento, emoción y cognición o afectividad y lógica, en todas sus dimensiones, se correlacionan en el acto intelectual.

Este es un concepto ya ampliamente estudiado; correspondiente a la actividad subjetiva habitual del sujeto, de la misma manera también instituye un razonamiento esencial del psicoanálisis a partir de sus rudimentos iniciales, el cual no ha sido austeramente debatido, ni siquiera por las presunciones cognoscitivas o emocionales existentes, incluida la epistemología genética de Jean Piaget. Pero es de notar que las hipótesis más trascendentes se originan en la exploración neurobiológica moderna que manifiesta que los focos cerebrales, emocionales y cognitivos se relacionan y permean recíprocamente de continuo.

Además, un afecto se considera un fenómeno psicossomático; este se manifiesta paralelamente en lo psíquico, en lo corporal. Por ende, es significativo tomar en cuenta que el hombre no está exento de sentir, dado que el cuerpo se encuentra en un estado general correspondiente a la definición anteriormente esbozada. Por ejemplo, un afecto hace latir el corazón, produce escalofríos, trastorna las profundidades del sujeto, repercutiendo en la mímica, los gestos, la actitud corporal, en sinopsis, en la psicomotricidad en general. Por otra parte, la tranquilidad, la neutralidad o la indiferencia simbolizan, igualmente, estados afectivos en el sentido descrito; que constantemente asumen consecuencias significativas en todo paradigma de inclinación y de conducta. Los conocidos afectos base, como son la curiosidad o el interés, el miedo, el enfado, la alegría y la tristeza, y según ciertos autores, también el temor, el hastío y la vergüenza, son las incontables gamas que hacen que la dimensión de las emociones se torne tan difícil de concretar se entienden entonces como una composición, conveniente como un empaste cultural de afectos de base.

También los sentimientos, pensamientos y comportamientos experimentados por el sujeto en un contexto determinado son gravados en la memoria como unidades funcionales, las cuales reactualizarán en escenarios análogos y eventualmente se diferencian y modifican por la influencia de nuevas

experiencias. De aquí se organizan los dispositivos de edificación esenciales para el aparato psíquico. Desde este matiz la psique puede ser entendida como un entretejido ininteligible de eventos, que esta es una distribución fractal en la que el pequeño reside intrínsecamente en el grande y a su vez el grande coexiste en el pequeño. La fractalidad es una concepción que se originó en los supuestos del caos y la complejidad.

En este sentido, todo progreso psíquico y social tiene como motores y creadores fundamentales a los afectos. Al analizar entre los caracteres que orientan la dinámica de los procesos psicosociales, independientemente de su dimensión, se hace evidente la influencia de las emociones, luego de considerar en su totalidad los aspectos biográficos, socioeconómicos o religiosos.

Se pretende señalar que ningún sujeto tiene la habilidad de entender debidamente los trances sociales, las erupciones de violencia, las revoluciones y las inclinaciones políticas y, consecuentemente, toda dinámica psicosocial a partir de mecanismos cognitivos, al no poseer un carácter sistemático ni la interacción entre cognición y emoción. Se puede dirimir, entonces, de lo antes planteado, que las emociones individuales y colectivas incitan, enfocan y organizan, de hecho, el pensamiento y la conducta en todos los horizontes esencialmente por igual. Además, no solo al sujeto, sino también la realidad de su entorno. Según Maturana, referenciado por Escudero, M (2019:2) que: “ las emociones se convierten en sentimientos en la medida que se toma conciencia de ellas, por tanto, se da cuando se etiqueta una emoción y se emite juicio sobre ella. Los sentimientos derivan del pensamiento y el pensamiento precede al sentimiento”. Esta cita muestra que las emociones son tan determinantes, tanto en la conducta, como en el pensamiento, ya que, los sentimientos son la interpretación de esas emociones y el sujeto, al ser consiente de este hecho, valga mencionar, reflexiona, tiene una reacción inmediata.

Por ende, la subjetividad concebida desde este matiz, es un acto inseparable al comportamiento del hombre y al producido por este en su contexto. Ese racionalismo moderno individualista, identificado en el cogito de Descartes, no condujo a una concepción de la subjetividad. Esta, de hecho, se encuentra en sentido contrario a los ideales que sustentaron la modernidad con su visión apoyada en la ciencia objetiva y en una representación racional del hombre como sujeto-cuerpo se halla inmerso en esa sociedad, como determinado por ella, a partir de las normas y reglas que ejercen influencia sobre ellos; equivalentemente la idea del panóptico sutil en la actualidad es un indicio de que no podemos apartarnos del poder-manipulación. A la par, el individuo, sujeto, intérprete de su experiencia y consciente de su realidad, tiene la posibilidad de intervenir en estas para adaptarlas a su propósito.

Este sujeto está caracterizado por un pensamiento jerarquizado, sistematizado y excluyente modelo que se contrapone al que se intenta gestar. La racionalidad se tornó en un escenario en el que el enlace entre modos y objetivos es resumido en dominación de lo rentable, y el tecnicismo, no obstante, esencial a la naturaleza del hombre, simbolizando más allá de un modo de conducirse o una destreza, es un estilo de vida de valores confinados como únicos desde la Modernidad. En tal sentido, la relación subjetividad-sujeto se conforma en una correspondencia inherente, a partir de la cual no solo se forja una concepción de afecto diferente, eventualmente también se da una nueva cosmovisión social que es propia de la acción presente de los hombres.

Para hablar de la subjetividad, sobre estas bases anteriores, es menester incluir un nuevo término: sentido subjetivo. Para González (2010:11) "es la expresión simbólico-emocional de la realidad en sus múltiples efectos, directos y colaterales, sobre la organización subjetiva actual del sujeto y de los espacios sociales en que aquel actúa". Cuando se introdujo la categoría de sentido subjetivo, la intención era superar la deflación del sentido subjetivo a la palabra, y se diferencia lo cognitivo y lo emocional. Así que el sentido subjetivo, acentúa la relación entre lo simbólico y emocional, circunscribiendo todos los signos de

producción simbólica. La correlación entre los aspectos simbólico-emocionales que enuncia la sumersión del sujeto en su realidad, está en progreso continuo y tiene variados fraccionamientos, emancipándose de los componentes únicos que le dieron origen.

En la ruta de la conformación del constructo sentido subjetivo, nació la noción de configuración subjetiva, la cual se definió por González, R (1995:251) de la siguiente manera:

Nuestra definición de sentido subjetivo se orienta a presentar el sentido como momento constituido y constituyente de la subjetividad, como aspecto definidor de esta, en cuanto es capaz de integrar diferentes formas de registro (social, biológico, ecológico, semiótico, etc.) en una organización subjetiva que se define por la articulación compleja de emociones, procesos simbólicos y significados, que toma formas variables y que es susceptible de aparecer en cada momento con una determinada forma de organización dominante.

En esta enunciación se evidencia un elemento esencial del sentido subjetivo; la representación en que se presentan los registros particulares de las experiencias vivenciales, los cuales se organizan en otra dimensión, la subjetiva. Con este enfoque se pretende separar de cualquier prototipo de relación directa y lineal entre la producción psicológica y los procesos y sucesos envueltos en su génesis, lo cual se considera un elemento fundamental en la especificidad ontológica de lo subjetivo. Concibiendo lo subjetivo en contraposición a lo objetivo, lo cual sería una versión de subjetivismo, más bien como representación de un tipo diferente de objetividad, específica de los procesos psíquicos humanos en las condiciones de la cultura. La noción de sentido subjetivo se encuentra en la base de una proposición sobre la subjetividad en una configuración histórico-cultural.

Este camino, conducente al desarrollo del argumento de la subjetividad en una configuración dialógica y compleja, es coherente con el progreso de la Psicología soviética, que tenía como finalidad vislumbrar la articulación de la cultura y la personalidad, fue un tema demandante.

La subjetividad como método de disposiciones subjetivas, el cual se organiza en las experiencias del sujeto y grupos, expresando la rigidez entre su distribución originaria, y la manera que orienta el recorrido de esas experiencias. El sentido subjetivo como espacio para la subjetividad tiene una fuerte moción interdisciplinar, simbolizando una dimensión de todos los procesos humanos. Por ende, el sentido subjetivo no es un concepto innovador, en una nueva matriz desplegada de la subjetividad capaz de inventar nuevas inteligibilidades variadas en torno a problemáticas en las que la solución es estrictamente teórica. Aunado a esto, implica una transformación en el entendimiento de las nociones psicológicas habituales.

Entonces, los sentidos subjetivos y las configuraciones subjetivas, son elaboraciones que tienen lugar en el curso de la vida social y la cultura, sin embargo, no están establecidos ni por una ni por la otra, no son un reflejo de esos surtidos asuntos, sino una nueva fabricación que los especifica en sus efectos para quienes los viven.

Los planteamientos anteriores invitan a atender nueva manera de visionar al sujeto, de pensarlo, desdibujarlo y recrearlo, pero a la vez de mucha apertura y visión amplia; en este sentido, importa comprender la compleja relación de la dimensión de los sentidos y afectos del sujeto al estar transversados por la subjetividad, ese encuentro con el otro, respetando la significación que estos tienen, con el cual constituiría un sujeto autoconsciente, capaz de reflexionar generando espacio de apertura, de libertad, comprensión y de la re significación de las realidades.

2.2 MIRADA Y ENCUENTRO CON NUEVOS ESPACIOS DE SUBJETIVIDAD DESDE EL CONVIVIR DE SABERES

Sirva este epígrafe para originar un discurso teórico acerca de ese sentido tan especial como lo es la mirada y qué oportunas las palabras de esta autora en las que realza la mirada, enarbolándola como la génesis de la vida en su propia génesis. Esta autora, al hacer uso de esta frase, inspira a pensar que el

nacimiento se inicia no con los dolores de parto, sino al abrir los ojos por vez primera y se tiene contacto con ese nuevo entorno que rodea al infante, es conmemorar el momento inmediato al salir del vientre materno y abrir los ojos, es la génesis al descubrimiento del nuevo mundo, que lo recibe e invita a ser parte de él. Y es precisamente ese sentido, el cual imbrica dimensiones que invitan a ser exploradas y hace de este un tema tan de sobra apasionante, entusiasta y atractivo.

Evidentemente, al diseñar las líneas de este apartado no se tomará la mirada de manera aislada, es decir, solo como sentido, sino que esta será permeada por una serie de categorías que enmarca el rescate de la unificación de las funciones sensoriales, haciendo énfasis precisamente en la mirada como espacio subjetivo para el diálogo en el compartir de saberes.

Sin perder la línea discursiva en un intento por develar más de lo inscrito en este sentido, sería propicio intentar dibujar como es que este da inicio a la vida y así mismo ir develando su esencia misteriosa. Inauguralmente, el bebé nace y ve en ese mismo periodo de tiempo y en ese entorno totalmente desconocido se evidencia su interés en el mismo.

Al momento en que el infante y su madre cruzan miradas, se desata una relación de reciprocidad. Es a través de la mirada que se promueve un vínculo inquebrantable en ese reconocimiento del uno y el otro. Igualmente, maniobra una fantástica e intensa fuerza bilateral. El bebé desde ese primer contacto es capaz de situar sus ojos en los de su progenitora, es decir, se da el mirarse con el otro en el otro. Por lo que esa mirada permite contemplarse y ser contemplados por él. De este modo, esa mirada dada entre el infante y su madre se constituye tan profunda e intensa que se conforma en un elemento esencial para el establecimiento de ese vínculo que se está gestando.

Los esbozos anteriores ayudan a develar el papel de envergadura que tiene este sentido de la vista en la constitución de la identidad del individuo como sujeto, dado que este se va instituyendo a partir de los elementos sensibles del entorno y aunque no son los únicos, forman parte vital de este proceso, de este modo se

desarrolla a tal punto de reconocerse como ente y su rol en el entorno en el que se encuentra en todas sus dimensiones.

Ahora se podría preguntar ¿por qué esa mirada se conforma tan importante para la configuración del otro como sujeto? Para dar contestación a estas interrogantes es primordial iniciar con otra, ¿qué es eso que es reconocido como mirada?

Merleau-Ponty, M (1977: 21) sostiene que " los ojos de carne son más que receptores de luces, colores, líneas, son ordenadores del mundo que tienen el don de lo visible". Sin embargo, la vista o visión no es un órgano más, sino el hecho unitario y específico realizado por los ojos. Esta es única en su representación: dos ojos y una sola visión, es decir, que el ojo aunque es el dispositivo a través del cual tiene lugar el sentido de la vista, en sí misma no lo configura como ente existente, sin embargo, es evidente el rol que juegan los ojos en esta materia, debido a que los ojos tienen correlación con todo, no existe otro órgano del cuerpo que irradie las emociones tan efectiva y rápidamente que los ojos, así espontánea e involuntariamente, sin poder evitarlo u ocultarlo, y aunque es cierto que la mirada tiene su génesis en los ojos, esta los trasciende.

Los planteamientos anteriores tienden a ser pugnados, porque tal como el asunto del ojo, así como el sentido de la vista en sí y su naturaleza, guardan un misterio no develado, que pese a los vastos intentos de los científicos aún sigue sin resolverse. Sin embargo, en un intento de procurarle contestación se esboza lo siguiente: al llegar a este mundo, el hombre es un ente indefenso en un entorno desconocido, por lo cual tiene la necesidad de anclar ese primer contacto o primera mirada a la de otro. Esto a modo de aceptación en lo que para él es nuevo. Esta conducta sustenta y da seguridad. En otro sentido, hablar de la mirada involucra, de igual manera, esa mirada del otro con respecto al sujeto mismo, es decir, cómo se percibe él en esa mirada del otro y viceversa.

Toda visión de algo es una relación con el ser, una manera particular de ser en el mundo, una modalidad de existencia, es decir, es un hecho a partir del cual los hombres co-existen en un entorno en el que esa relación de co-existencia permite

la existencia de ambos, no por ser entes existentes corporalmente, sino por el reconocimiento del uno en el otro.

Ya se mencionó anteriormente que el sentido de la vista, con la mirada, es el medio en la que el ser humano entra en relación con el entorno que le rodea, y por supuesto con el otro u otros, este contacto se da a través del órgano de la visión u ojo. El hombre a través de la mirada ha desarrollado una conducta curiosa y a su vez creativa. A partir de la mirada se intenta develar la identidad del otro, percibir la realidad, comunicarse.

Ahora bien, con base en el escenario anterior, surgen nuevas interrogantes ¿Cómo se llega a la mirada del otro? Y ¿cómo la mirada se dibuja como ese espacio propicio para la subjetividad?

Continuando con la tentativa de dar respuesta a estos nuevos cuestionamientos, la misma podría razonarse a partir de un parafraseo de los supuestos evocados en su teoría de la existencia del otro por Sartre (1944) en el que enuncia cuatro escenarios en torno a la temática:

En un primer escenario este autor expone que: No se trata una nueva experiencia de la existencia del otro. En tal caso el sujeto no induce la existencia del otro, más bien la afirma, este hecho explica la base de la existencia del otro, es decir que a partir del cuestionamiento sobre el otro evidentemente tiene que ser afirmada, no construirla a partir de su propia existencia. Por lo tanto, esa mirada del otro es una convocatoria, una reclamación que este hace a trascender del ser-en-el-mundo hacia al ser-en-el-mundo-con otros; de la naturaleza subjetiva a la intersubjetiva. Sin embargo, dicha invitación consigue ser palpada, aseverada, e inspirada, o, por el contrario, puede ser impugnada deliberadamente. De la cualidad o disposición de la mirada obedece el reconocimiento del otro o no.

En un segundo escenario expresa que: es necesario un cuestionamiento por parte del sujeto acerca de sí mismo, esto a partir de su cogito cartesiano, lo que indica un buen inicio. No obstante, el autor sostiene que el cogito del otro se entrelaza con el del sujeto, es decir que debe existir una aceptación bilateral entre

sujetos, develando al sujeto en su entorno propio y a su vez del otro, lo que implica que este entorno que es un en-sí a un para-sí que simboliza al otro; a modo más explícito el sujeto se erige como ser, pero se niega, ya que no solo es un ser sino un ser que coexiste y esto es ser-para-sí, en el que el entorno envuelve todo lo que es, por tanto, tiene que separarse de lo que es el ser y el mundo para negarlo, emergiendo y reconquistándose como siendo “él” sin dejar de ser.

El sujeto para conocer su propia subjetividad debe situarse en la del otro. A lo que refiere Merleau-Ponty (1977: 12-13) que:

Es necesario que la mirada se vuelva a posar en el suelo de lo sensible tal como está en el mundo para nuestro cuerpo. Es necesario que con mi cuerpo se despierten a los cuerpos asociados, las miradas ajenas me asechan. Así, la mirada alegre de las ciencias aprenderá a sentarse en las cosas mismas y en el hombre mismo. Así, la mirada de las ciencias llegará a ser filosofía.

Lo sugerido en la cita anterior evidencia que a través de la vista se puede tener la percepción visual del cuerpo, de su fisonomía, no solo la del propio, también la del otro como figura, lo cual de forma casi inconsciente conlleva a un análisis, esto utilizando los ojos como dispositivo de arbitraje, algo así, como un espejo sin el cual no es posible verse la cara, el ojo se diferencia del espejo solo en que este no funciona ningún principio vital. Tal precepto en el que las imágenes que se reciben son transferidas a un juez superior que actúa como árbitro.

Entonces el vidente se torna mirado, es decir, es a través de la mirada del otro que el individuo se mira mirando, constituyéndose una representación de sí. Ese estado del hombre como vidente, visible, convivir con otros, ha sido inadvertida, creando una bifurcación con el “yo” racional y la totalidad del mundo. De igual modo, este sujeto ecuánime no reparó en esa dualidad entre el que ve y lo visto, renunciando así a su subjetividad propia como a la del otro. En tal sentido, Interviene Barbotin (1977: 184-185:) afirmando que:

La mirada del otro rompe con mi afán de procurarme una mirada absoluta. Con la mirada del otro, mi universo se descentra y gravita

en torno a un nuevo centro de conciencia, el cual nos comunica su propia vida, su subjetividad. La mirada de la otra ensancha mi horizonte de manera inapreciable; mi mirada se siente llevada hacia la huida, en una dirección desconocida. El otro me abre el horizonte de la humanidad. Tras la mirada del otro presiente un número ilimitado de otros hombres reales o posibles.

Enunciación que alude a que, en ese reconocimiento del otro, también existen miradas que reconocen al otro como otro, empero niega su subjetividad. Esta descubre en la presencia del otro como una intimidación. Se siente avizorado ante la mirada del otro al descubrirla representación de una emancipación no propia que se le escabulle, la cual no puede sacar de él, no cuestiona, ni erigirla en un objeto, que se ve comprometido en presencia de algún reconocimiento de una mirada racional.

En un tercer escenario, el autor presenta la idea que: el ya conocido cogito debe revelar la existencia de ambos sujetos, en el sentido de un sujeto que concierna a su ser, y esto debe ser seguro, no probable como lo es un "otro-objeto". En este caso la mirada del otro no comprende al sujeto, este pasa desapercibido situándose tan solo en su representación. Adrede no concibe incompatibilidad entre la mirada a algún objeto y la mirada a alguien. En respuesta a esa invitación del otro, confiere una mirada emancipada por naturaleza su detrimento de la emancipación del otro.

La mirada sitúa al otro como alguien y del mismo modo no se deja insertar en las estructuras rígidas dibujadas para subordinar los objetos.

Consecuentemente, se certifica y concibe. Certifica la subjetividad del otro, en tanto como sujeto que participa con el vidente en la misma configuración humana, pero con la diferencia en la noción que se tiene de la misma. Por otra parte, invita a ese otro a visualizarse como un ente constituido, como sujeto que se mire como aquel que reencuentra su identidad en un tener que llegar a ser. En este sentido, Barbotin (1977: 211-212) manifiesta que: " la mirada promotora mira a otros como es, pero, sobre todo, lo mira tal como cree que es capaz de llegar a ser". El autor

con su dicha traza la mirada no solo como aquello que se puede conocer del sujeto, sino como un ente generador más allá de las capacidades percibidas.

En un último escenario, Sartre plantea que: El otro debe surgir, es decir, al cogito— como “no siendo él”, pero si constituye una relación activadora de dos constructos, a saber, “yo” y el “otro”, tales se instituyen, negándose mutua y recíprocamente. En síntesis, el hombre se constituye sujeto al aceptar la presencia del otro, entendiendo como otro, un ser coexistente con él, y reconociéndose a sí mismo en esa presencia en el que ese en “sí” es la manera de ser del ser humano, de tal modo que a través de ese otro funja como un reflejo de sí mismo, sin perder su esencia como ser único. Puesto que él mismo es un ser viviente y como tal es una realidad con todas las estructuras psicofísicas inherentes a él, tales como sentidos, afectos, cuerpo, etc.

En ese encuentro con el otro, el sujeto se descubre a sí mismo también como sustancia en todas sus dimensiones, lo que implica en sí existencia antecediendo a la naturaleza, en la que el sujeto se encuentra en una relación recíproca. Sin embargo, ese encuentro con el otro sitúa al sujeto en una temporalidad y espacialidad específica que queda definida en términos de subjetividad, un simple cogito individual.

En tal sentido, en el estreno de la mirada del otro, el sujeto percibe una nueva realidad, su propia mirada no se circunscribe en esa panorámica, distante, más bien, una mirada próxima que, con su potestad natural de cuestionar, viabiliza el cruce de miradas. Así, a pesar de que también el cuerpo del otro está impregnado de objetividad, es también un ente objeto de lo cognoscente, por lo que brinda una subjetividad propia contenida en toda su particularidad, si bien con mayor énfasis en la mirada. La mirada del otro se es como un fanal de la epifanía que implica la existencia del otro. En ella es en donde se disipa la objetividad a fin de dar génesis a la subjetividad. Tal reflexión ubica la mirada en dos contextos, por un lado, la objetividad de lo visto, es decir, lo que se ve, y la subjetividad del sujeto vidente, o

en su defecto quién ve, y, por otra parte, el sujeto que lo que se tiene en frente se haga visible para él.

Lo anterior invita a posesionarse de una conducta re-flexiva en que la mirada cuestione la subjetividad del sujeto vidente, a fin de conquistar este fin, es pertinente dar conducir a la mirada a experiencias que trasciendan el mundo de la representación y de los objetos, incrustar la mirada en la subjetividad del otro.

A manera de síntesis se infiere, entonces, que ese encuentro de la mirada con el otro se da en la medida en que esta, por su naturaleza curiosa, desea descubrir la esencia de lo visto, hablando de ese otro, a partir de una relación en la que no pretende subyugar u ordenar, sino descansar en la entidad mirada, se constituye entonces un sentido que respeta lo que percibe, sin pretender anularlo. En este espacio es propicio retomar lo mencionado por Sartre al hablar de la relación de no negación del otro por parte de sujeto, en la que se hace parte de ese otro, lo cual le produce éxtasis. Por otro lado, la mirada, también puede actuar como una trinchera protectora del sujeto que funge como escudo ante el entorno que le rodea. A un mejor entender, en ciertos momentos ese gesto que simboliza la mirada, está saturada de emociones, lo cual conlleva a una reacción o conducta específica.

Por tal razón, la falta de contacto visual manifiesta ciertas interpretaciones de algunas conductas, por ejemplo, timidez o miedo. En contraposición están las conductas que se develan cuando existe el contacto visual; por ejemplo, sostener la mirada por un periodo de tiempo puede ser considerado como reto o incluso un tipo de coqueteo sexual. Acá se muestran otros ejemplos de cómo el contacto visual es terminante, si un sujeto es inseguro va a tender a no mantener la mirada fija, lo cual se deduce en falta de credibilidad. Ahora, si el individuo conserva la mirada fija es indicativo de interés y sinceridad.

El contacto visual tiende a reducirse al tratar temas particulares, lo cual no sucede al recibir alguna clase de elogios, donde sucede lo contrario. Estudios psicológicos sostienen que la mirada aparece en la psicología profundamente

relacionada con el estado de ánimo. En el contacto con el otro, al presentarse el cruce de miradas, es normal la sensación de miedo y de ser ridiculizado. Sin embargo, es imposible no mirar dado que el contacto visual es ese principal medio de interacción con el otro.

Todos estos rasgos presentes también en el hombre que forman parte de su subjetividad, por ende, la mirada, como sentido innato de este, hace manifiesto, sin duda, el carácter subjetivo inherente a la mirada. Ella constituye una invitación al sujeto a salir de sí, a extasiarse, a ausentarse de su realidad, para disponerse a revelar lo que está ante él.

Aunque este espectáculo no se detiene allí, otra capacidad de la mirada es la de reconstruir las cosas, proporcionando una noción de totalidad, en tanto es capaz de comprender y sintetizar lo observado. De igual modo, la mirada es considerada un fenómeno capaz de equidistar lo objetivo de lo subjetivo y ¿qué se quiere significar con esto? A un mejor entender, los ojos pueden ser palpados, manipulados, lo cual no se puede hacer con la mirada; esta continúa siendo ese acto místico y misterioso que, aunque manifiesto se escapa, lo que hace difícil su definición en su totalidad. Así que, la mirada es la representación subjetiva de los ojos.

En otro contexto, la mirada se exhibe como fuente de conocimiento a partir de la intencionalidad en el campo visual. Esta cualidad despliega el hecho en sí, creando un quiebre en la condición habitual de la visión, es decir, cuanto más se ve, menos se mira; cuando más se mira, menos se ve. Esto refiere primero a una diferencia clara entre el ver y el mirar, lo cual no será tratado en este punto. Luego, al fijar la vista en el objeto se busca entenderlo y al no lograrlo, esta se da como un acto de razonamiento, anulando así su parte subjetiva que va más allá de ese análisis, como se ilustraba en párrafos anteriores con el ejemplo de Barbotin.

Así que en ese cruce de miradas y descubrimiento entre sujetos es a partir también de un diálogo mirada a mirada en la que cada uno de los participantes se expresa mostrando su esencia, volcando a través de sus ojos lo que guarda

dentro y que la boca no expresa, ocasión para citar un texto bíblico del libro de Lucas (6:45) que expresa: “ el hombre bueno del buen tesoro de su corazón saca lo bueno; y el hombre malo, del mal tesoro de su corazón saca lo malo; porque de la abundancia del corazón habla la boca”. En este caso es la mirada la que configura ese lenguaje que expresa las palabras más escondidas en el ser. De ese modo es a partir de ese diálogo entre miradas que se podría llegar a la mirada del otro. Entonces, es propicio desarrollar un poco de la manera en que se da ese diálogo que permita revelar más de la temática que se viene desplegando.

Desde luego, nuevas subjetividades se inscriben, a exponer la mirada, como nueva gramática y lenguaje, construido en el espacio del sentido visual que diseñan a un individuo que aprende un lenguaje, otro para expresarse, y por ende a una nueva forma de constituirse. Se puede deducir entonces que el ser humano ha estado en un intento constante por erigir y perfeccionar su contexto y favorecer los accesos que lo conlleven a interrelacionarse con el otro. Por tanto, se ha válido de muchos medios dentro de los que figuran, la mirada. En este sentido, el pensamiento esencial de este debe intentar crear sinergias, subjetividades e identidades.

Desde este escenario, pensar en el acto comunicativo implica dibujar esta experiencia en la que los participantes, tanto el emisor como el receptor en una relación bilateral, se reconocen a sí mismos en el otro, lo cual lleva a pensar que no es posible convivir sin entrecruzar mirada con el otro, y a su vez recibir reciprocidad en esta, en la cual la mayoría de las veces habrá una decodificación involuntaria.

En muchas ocasiones ha sido escuchado un adagio de antaño que reza: Una mirada dice más que mil palabras, resaltando que entre todos los sentidos el de la vista sobresale por ser el único que puede establecerse como un canal de recepción o como una señal emisora, utilizándose para apertura o interceptar los conocidos conductos de comunicación regulares, inquirir acerca de la atención del receptor, sincronizar, conducir o comentar la palabra hablada, lo cual despierta el

interés por madurar esa concepción de la mirada en el contexto no solo como sentido sino como un medio de expresión y comunicación, en el cual este sentido ofrece un sin número de representaciones unificadas como código que expresa sin palabras. Muy a pesar los ojos no hablan, estos de continuo experimentan un diálogo elocuente, dotado de un lenguaje organizado, sencillo de deducir cuánto quieren expresar. Así como la boca, los ojos influyen en el gesto del rostro. Sin embargo, la expresión de los ojos se torna más variada y delicada en matices que la de la boca, gracias a la gran motilidad ocular. Entonces los ojos, como parte del lenguaje facial, enuncian lo que el sujeto no se atreve a decir.

Aquí en esta nueva esfera se presenta una dimensión conocida como el lenguaje no verbal, definido como el proceso comunicativo consistente en la emisión y recepción de mensajes si utilizar ningún código oral, es decir, a través de gestos, expresiones faciales, movimientos corporales, los cuales de manera independiente pretenden transmitir las emociones del individuo. Por tanto, debe existir una correspondencia entre la expresión de los ojos y lo que se quiere realmente expresar y así evitar una interpretación errónea de lo que se intenta expresar, lo cual tiende a suceder dado que con regularidad vienen cargados de las emociones. En tal sentido, la precisión de la expresión de los ojos, hasta hoy, ha influido en el haber del ser humano.

Desde su creación el hombre dependía de las expresiones en este lenguaje a modo de discernir entre una situación de riesgo o de una donde este no existiera. Por ende, el lenguaje no verbal se torna interesante dado a su tipología que invita a descifrar códigos impresos en el cuerpo y que a veces son imperceptibles. Al hablar de comunicación no verbal se hace referencia a lo transmisible sin palabras, y es la mirada la principal vía interactiva entre sujetos, creando una conexión emisor-receptor.

En todo este proceso de comunicación no verbal la mirada es un elemento fundamental, gracias a este sentido se puede percibir y expresar gustos o lo contrario, esto a través de las pupilas. Por ejemplo, si una persona tiene las pupilas dilatadas, es probable que lo que está viendo sea de su agrado; si, por el

contrario, no sucede, puede ser que lo visto no sea tan agradable. Sin embargo, no solo las pupilas develan información, en el lenguaje de la mirada son los gestos, movimientos, que son dispositivos para expresar los sentimientos. En la mirada se esconden los mensajes que el lenguaje oral no expresa. En este sentido, es preciso el encuentro de puentes dialogantes para despertar un pensamiento provocativo que recupere la vitalidad de otra mirada, es decir, desarrollar vías de encuentros que posibiliten la irrupción del silencio y generen el asombro, la extrañeza, las sorpresas en el indagar y recorrer caminos que conduzcan a un pensamiento de lo impensado.

Es sabido que el diálogo es primordialmente un proceso comunicativo, por medio del cual los sujetos no solo intercambian palabras, sino miradas, gestos, etc. que les permiten conocerse y entenderse. Al respecto, Freire (1998: 12-78) apunta que: “Lo importante es que la pura diferencia no sea razón de ser decisiva para que se rompa o ni siquiera se inicie un diálogo por medio del cual pensamientos diversos y sueños opuestos, puedan concurrir al crecimiento de los que son diferentes y al acrecentamiento de los saberes”.

En este señalamiento el autor refiere que el encuentro dialógico entre dos individuos no está limitado a las diferencias que puedan ser evidentes, el éxito del mismo está en que ambos se entiendan de manera que confluya en un compartir de conocimiento y, al mismo tiempo, sea propicio para constituir sus experiencias concernientes a la naturaleza social, y con ello pueden resolver conflictos, manifestar disconformidades y renegociar significados; de este modo se constituye un juicio de lo que es normal y lo que es irregular.

La comunicación con otro implica saberes, creencias y costumbres compartidos, estas se imprecán, pues cada dialogante tiene puntos de vista diferentes de la realidad, lo que en momentos pueden significar tensiones. Esto es lo que afirma la perspectiva que evoca la realidad de cada uno y esta no puede ser experimentada por otro. De tal modo que ambos sujetos entran en un escenario dialógico, traen impresos saberes y prácticas alusivas a su entorno social, al no haber entendimiento entre los participantes no se produce el diálogo.

Retomando en este punto la mirada como escenario dialogante, de las temáticas culturales que han traído controversia en este sentido ha sido el de la imagen. Por lo que vale la pena preguntarse, ¿cómo la imagen permea ese diálogo entre miradas? Y ¿de qué manera ese diálogo abre espacio para el saber?

En un principio se debe aclarar lo que es imagen. El término imagen proviene del vocablo griego *eikōn*, que significa icono, imagen, cuadro o representación que sustituye al objeto mediante su significación, representación o analogía, y del latín *imago* (lo que la persona tiene en la mente, en la imaginación), y del verbo "*imitari*" que significa imitar. Este es un término que consiente a diversos significados, que funda nuevos escenarios y multiplicidad de exploraciones que promueven lo cognoscente. El sujeto vidente se relaciona con la realidad aventurándose a la imaginación. En este sentido, la imagen alude a una forma de representación capturada a través de la apreciación visual, la cual se separa y/o aproxima al lienzo de diversos significados que configuran la realidad.

Desde un punto de vista representativo, la imagen simboliza objetos y entes de modo impreciso y subjetivo; a partir de su iconicidad, es un nivel de realismo en relación con el objeto que evoca una elucidación histórica, la cual ve y permite ver todo lo posible, a razón de sus condiciones visuales, de la misma manera que expresa en su totalidad en cuanto le es posible, debido a su carácter enunciativo. Sin embargo, no hay una concepción de imagen. Esta se resignifica en la mirada del sujeto vidente. En otro sentido, la imagen no prescribe un suceso netamente visual, además es un acto cognoscitivo, en ambos es posible la captación de la realidad.

El ser humano, al mirar el objeto o imágenes en su representación visual, las devela en su esencia real, en lo que las hace existir, y en lo que realmente son; es lo percibido por él, en lo mirado. Esto fue definido por los griegos en esta visión de totalidad como 'theoria' conocimiento o búsqueda de la verdad, lo que en la actualidad es la "contemplatio" estado espiritual que aparece en el ser humano

cuando practica el silencio mental, o contemplación. Por otra parte, vista desde la perspectiva aristotélica, se sitúan dos términos " nous" vocablo griego que etimológicamente remite a significados relacionados con la visión, el pensamiento y la reflexión, derivado de "noéin" o tener un pensamiento en la mente, en el espíritu y que suele traducirse como inteligencia, intelecto o espíritu y "theorein" vinculado a echar una mirada, considerar; y este saber videncial es el que constituye al sujeto un "sophos" o sabio, nombre dado en la Grecia clásica al que hacía profesión de enseñar la sabiduría.

Esta praxis concebida también como theorein u observar, este término solía utilizarse para hacer alusión a la visualización de una obra de teatro, lo que puede explicar el porqué, en la actualidad, la noción de teoría permite hacer referencia a un asunto provisional o que no es cien por ciento real, efectivamente, es esta el sujeto en efecto, el hombre sojuzga como en un campo visual la totalidad de los objetos o sujetos incluso a otros seres que ve, tiene un conocimiento consistente en sí mismo logrando un saber por el que puede enseñar y conducir a otros.

Otro aspecto meritorio de ser resaltado en este escenario y estrechamente vinculado a la temática central es el de la imagen como lenguaje. Parafraseando un poco lo inscrito por Ugas (2010); la imagen como dispositivo lingüístico, es considerado el sucedáneo de la escritura, a razón de medio de significación y comunicación, a partir de la imitación de la misma, o lo que equivale decir mimesis, ya que realiza la reproducción y/o imitación de una realidad, constituyéndola en una manifestación relativa de la misma, donde el lenguaje de la imagen razona la imagen como medio de producción de referentes sociales. Aparte, la imagen como lenguaje agrupa conocimiento, imaginación, pensamiento, sentido, etc.

En este punto es preciso hacer remembranza de otro dicho popular: Una imagen enseña más que mil palabras. Este refrán guarda en sí un alto grado de verdad, sin embargo, eso va a depender de la actitud del sujeto vidente y la forma en la que este adquiere el conocimiento, pues no todos captan de la misma

manera. Por ejemplo, hay individuos que necesitan palpar para aprender, otros son más auditivos que visuales o al contrario y es allí donde entra en juego la imagen.

Indudablemente en este contexto, la imagen, tiene como base la mirada, sin embargo, el individuo ve más no mira situándose en lo aparente, lo cual problematiza la dimensión cognoscente, pues al no captar la imagen desde un plano reflexivo, no cuestiona por el saber que subyace en la misma. Por ende, fomentar la lectura de las imágenes es promover un saber en torno a la mirada. La imagen como objeto perceptible, se configura un espacio a significar transversado por el sentido de la vista, en tanto que puede ser leída y descifrada cual texto, de igual modo envuelve un único corte perceptivo de la realidad, permeado de discriminación y estructura en el cual se hace evidente la representación individual en la que cada sujeto está situado en torno a su realidad y a su vez el modo en que este capta lo que registra.

En este proceso, también se despliegan inconscientemente deseos, afectos, ideales, sueños, saberes culturales, propios del sujeto, impregnados en una imagen exterior a este. Sin embargo, esa imagen percibida viene siendo una realidad una representación de su interior, es decir, el sujeto remite y localiza en el exterior la imagen de lo que ya existe dentro de sí al originarse.

Ese adagio también guarda en sí, el hecho necesario de saber mirar y el enseñar a mirar. Enseñar a mirar es crear escenarios propicios que posibiliten y estimulen la capacidad analítica, interpretativa, argumentativa, hipotética y propositiva del sujeto, ¿se habla entonces de educar la mirada? En cierto modo, sí, ya que esta representa una dimensión del conocimiento vinculada con la semiótica y la hermenéutica, la cual adiciona un nuevo escenario a lo cognoscente. Al hablar de educar, la mirada se erige como una ruta hacia la resignificación de concepciones y conductas.

Entonces la mirada tiene características semánticas que proveen sentido y da apertura a una estética de la mirada en razón del progreso de un discurso en torno

al conocimiento. Además, la educación de la mirada evoca incursionar en las estructuras de lo visual y la legibilidad de la imagen, en escenarios en los cuales, aparentemente, el ser humano es un vidente experto en lo que está a la vista y lo que no.

Al referir que una imagen se concibe o razona desde la perspectiva de términos como ver o mirar, obviamente evidencia una divergencia. El arte de mirar pretende percibir, leer el mensaje que trae consigo la imagen, razonar desde sus entrañas para luego comprenderlo.

En una misma continuidad discursiva se hace pertinente realzar la clarificación de términos como: ver, mirar, la mirada y lo mirado.

El ver es un proceso inherente al hombre que se define como percibir con los ojos, a través de sentido de la vista. Luego el mirar es concebido como proceso intencional y analítico. El mirar constituye un modo de percibir. En tanto, la mirada es una experiencia a partir de la cual se percibe la presencia del otro con todas sus características y peculiaridades. En cuanto a lo mirado, es el sitio en el que la imagen se configura y se semantiza y la visión es estímulo para la adquisición de conocimiento.

Quizá por desconocimiento a constructos como el ver y el mirar en la sociedad le han sido atribuidas diversidad de definiciones. Sin embargo, es importante dilucidar, por un lado, que el ver es un rasgo característico del ser humano proveniente del sentido de la vista; por otra parte, el mirar tiene su carácter cultural, semántico y pragmático. Aun cuando no se diga una palabra, la mirada funge como puente comunicacional, descubre y evoca sentimientos. Así, la mirada se constituye un código, en el cual en donde todos símbolos hacen notorias variadas y asombrosas palabras.

En definitiva, se diseña un discurso sobre la propia mirada a partir de una experiencia creativa y significativa, la cual será desarrollada en un ámbito de carácter dialógico, el cual funcionará como disparador de sucesivas inclinaciones de iniciación y cierre de la particularidad. La intención es que la mirada pase a ser

una construcción, y la percepción visual, un proceso de categorización sobre la base de operaciones selectivas determinadas por la propia subjetividad.

En el marco de los bocetos anteriores, el docente, como regente del conocimiento y conocedor del estudiante, es el quién tiene la tarea de promover esa acción dialógica, encauzando la mirada, conduciéndolo a que no solo sea lector de imágenes o rostros, sino que a partir de los mismos se construya un diálogo en el que de manera consciente y significativa se dé una experiencia cognoscente. Por tanto, esa propuesta dialógica a partir de los saberes evoca igualmente una concepción diferente de la percepción de las imágenes; no significa lo mismo decir que una imagen se vea, a decir que la imagen se mire, estos son conceptos que han trascendido. Por ejemplo, ahora se cuenta con medios como: La fotografía, el cine, la televisión, el vídeo, el computador y la Internet, los cuales han centrado su funcionalidad en los diferentes tratos que se le ha otorgado a la imagen.

El contexto del sujeto está impregnado de imágenes, lo cual ha favorecido al aprendizaje de este a partir del mensaje inmerso en estas, lo cual hace necesario el apropiamiento del uso de la imagen y así propiciar estrategias que motiven a la participación en el acto cognoscente. La incursión de la imagen en este proceso propiciará que el conocimiento sea más significativo, y al mismo tiempo promueve la construcción dialógica y colectiva de los saberes.

Desde esta perspectiva de proponer el diálogo de saberes como un enfoque emergente en la esfera de la mirada, implica revalorizar la concepción de mirada, el reposicionamiento del sujeto, el cual debe erigirse como un exegeta de su entorno, y paralelamente, ser un sujeto desentrañado en un vínculo dentro de ese contexto. Entonces se deben propiciar contextos en los cuales el sujeto aprenda a mirar y no se quede solamente en el ver; por tanto, la mirada debe ser un acto más consciente y reflexivo, lo cual contribuirá a la relación mirada-saber y diálogo-convivencia, en las que el sujeto debe ser consciente del poder y seducción que goza la mirada, esto implica educarla para que no afecte negativamente la inteligencia emocional y cognitiva del estudiante al momento de establecer

cualquier tipo de relación cognoscente.

La práctica de reflexión y búsqueda teórica acerca del diálogo de saberes, encauza hacia la idea de Freire (1992), centralizada en el sujeto como un ente reflexivo, entendido, crítico, independiente y libre, que trasciende, transforma, crea y recrea, conoce, abierto a la realidad; un sujeto histórico, social y cultural, en relación con el mundo y con otros. En este autor, el diálogo de saberes: “refiere al encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos orientado a transformar la realidad”. En esta reflexión, Freire razona el diálogo de saberes como el rescate de la importancia y respeto de todos los sujetos inmersos en esta relación dialogante. Es un acto de llamamiento a la apertura de mente y espíritu a las experiencias de cada individuo, a razón de compartir sus saberes y creencias y, de igual manera, buscar rutas emergentes que transformen sus realidades, no de manera impositiva, sino bilateral, creando una realidad en la que coexisten en un ambiente de armonía.

Circunscrito al pensamiento de Freire, el cual invita a pensar en el diálogo como elemento transformador, es a su vez inspiración en el campo de la producción y transmisión de saberes. En tal sentido, el acto dialógico dibujado desde la visión de Freire es esencial, en tanto esté aún permanente en algunas esferas la incertidumbre acerca del diálogo en aspectos tales como asimetría, discrepancia e inequidad, fruto de la deslegitimación de este a causa de múltiples causas entre las que se pueden resaltar: uso del diálogo como instrumento dilatorio, violación de pactos, logrados bajo influencia, entre otras. La depreciación de esta práctica dialógica, sumado a un conocimiento cuestionador, ha hecho que la misma sea visualizada como un acto de debilidad, como contubernio, como funcional a los grupos dominantes. Por ende, el legado de Freire trasciende los alcances reales del hecho dialógico.

El diálogo de saberes es una experiencia en la que están en contraposición planteamientos diferentes en cuanto al saber, por un lado, la del saber científico y por otro el saber cotidiano, sin embargo, no dejan de comprenderse uno a otro; implicando el reconocimiento del otro como sujeto diferente, con nociones y

enfoques diversos. Este está orientado a desarrollar la emancipación y el albedrío de cada contribuyente, a fin de que cada cual adopte juicios en torno a sus circunstancias y entornos particulares.

En este particular, el docente debe crear espacios en los que se manifiesten verdades, pensamientos, afectos y raciocinios desiguales, conciliando y al mismo tiempo respetando los disensos. Es un cruce entre seres humanos en el que todos los participantes se erigen y consolidan: un diálogo dado por y para la transformación. Este se da en la medida que los actores extiendan su conocimiento de la realidad y este se hace practicable solo a través de una perspectiva crítica, reflexivas. Esta teoría es explicada por Freire (1975: 31) en su pedagogía del oprimido, en la que este afirma que la misma es causa de la relación reflexión-praxis, en la que ambas categorías se funden en una unidad dialéctica, lo que sustenta al referir que: “La acción se hará praxis auténtica, si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica”. En esta medida, Freire reflexiona esta práctica como un medio de fortalecimiento de la conciencia del sujeto acerca de sí mismo y su realidad circundante; conocimiento relacionado con la habilidad de razonamiento, razón por la cual lo cual demanda ser transitiva, lo que la hace penetrable y cuestionable.

La esfera del saber, como ya es conocido de la Modernidad, se ha apegado a supuestos y preceptos preconcebidos regidos por la razón, científica, en la que no tienen cabida ni la creatividad ni el diálogo, haciéndose tangible un contexto con una incomunicación reinante e impuesta a partir de la autoridad de la palabra. Por tal razón, el diálogo dibujado desde la mirada se enmarca en el compartir de realidades desde la diversidad y la subjetividad de los participantes. Un diálogo en el que se gestan saberes y la experiencia de la palabra compartida constituye una oportunidad para el encuentro con la vida y sus mundos ilimitados.

Desde esta propuesta de investigación, la vivencia de la palabra es la realización de la pasión comunicativa en el encuentro de la sensibilidad humana, en la cual ese diálogo de saberes enmarcado en la mirada envuelve reproducción de afectos que estimulen y desarrollen una ética y estética subjetiva. Entonces, la

constitución de un sujeto integral se cimienta en la comunicación afectiva, lo que representa diálogo e intervención en el convivir de los saberes. Esta concepción envuelve una relación de compartirse y descubrirse entre entes involucrados, en la cual el saber se abre a favor de todos, a fin de que se construyan a sí mismos, evolucionen y fortifiquen sus habilidades para conducirse en el mundo.

Todo acto que involucre el saber involucra un hecho de comprensión-diálogo para el intelecto compartido-creativo, valga decir, un cosmos de experiencias, en la que cada experiencia evoca un saber, desembocando en la conformación de un ambiente creativo, diverso y convivial. Sin embargo, este ideal de comunicación y de relacionamiento se puede considerar en términos de una reconstrucción de un discurso justificatorio a fin de garantizar asimetrías. Esto está totalmente fuera de la realidad, debido a que, en el transcurso de la transformación del diálogo, logrando la emancipación del sujeto de las ataduras que fungen como barreras para el reconocimiento inclusivo como ente dado al compartir y vivir en comunidad como ser social.

El diálogo no debe ser considerado un simple medio por el cual se imponen ideas de un individuo a otro, o un simple intercambio, o motivo de discusión, sin pretensión de transformar, ni un medio para subyugar a otro. Por el contrario, este debe ser un espacio para el amor, donde no cabe la autosuficiencia, sino la humildad, la esperanza y el deseo de los participantes de hacer y rehacer; de crear y recrear una realidad que puede ser transformada. Consecuentemente, será trascendente en tanto sea funcional para brindar una relación afectiva y efectiva desde la lógica sociocultural y moral de cada sujeto. Por lo tanto, la apuesta por el diálogo no se puede limitar a áreas coyunturales, este no se cierra a otros espacios y dispositivos de ejercicio colectivo, consolidándose en la solidaridad, la sostenibilidad y la justicia.

El saber se construye a partir de la relación entre la cultura y la experiencia vivida, desde el entorno familiar y comunitario, y aunque no deja de ser una praxis racional, está permeada por los afectos y emociones. Es un conocimiento fundado en el sentido común orientado a una visión práctica que busca armonizar

reflexiones morales con otras de conformidad sociocultural y económica. El saber construido a través de la convivencia acarrea entornos de subjetividad e intersubjetividad del mismo. Sería, entonces, una práctica que responde al cómo se produce el saber durante el proceso convivial, que consiente en la constitución subjetiva del sujeto desde su realidad en la cual se hacen obvias la relación, reflexión–aprehensión y comprensión de la vida.

Desde esta fundamentación, surge la necesidad de que el sujeto se constituya integralmente desde las experiencias y conocimientos compartidos con otros, donde el despliegue de los mismos sirva para reflexionarlos y a su vez sean asumidos como saber a fin de comprender y transformar en colectivo. En esta perspectiva, el saber desde lo convivial no se encuentra prescrito a un procedimiento dado, sino que agrupa todos los saberes para entender la realidad existente en su entorno, re-interpretándola a partir de una práctica dialógica que conjuga subjetividades que describen en cierta medida las emociones, sensibilidades y las fantasías.

El compartir de saberes como experiencia envuelve pensar que se está interpretando dialécticamente. La convivencia establecida con el mundo implica vínculos en los que están presentes confabulaciones, alianzas, encuentros; pero, por otra parte, desencuentros, tensiones e indiferencias. Es preciso, entonces, reconocer que estas relaciones están dadas por el impacto en los otros y en el otro. Obviamente, es también reconocer al ser humano que se forma, es aquella que reivindica, reconoce ontológica e históricamente la vocación de constituirse más humanamente: porque más allá de sí mismo está la necesidad de rehacerse infinitamente como seres inconclusos.

Este también se nutre de la realidad en la que los individuos, luchan contra la distancia entre el saber escolar y saber social, por lo que el sujeto es aquel que vincula y desvincula, tal acción exige la valentía de la verdadera emancipación que se produce por un interés por cada vivencia, es esencia del otro y de sí mismo en tanto se ha sumergido en su saber y en su conducta social.

Plantear el sentido de un compartir de saberes se construye desde el diálogo, dando apertura a un sujeto autónomo, se trata de sortear conscientemente, situarse en la pasión del saber; con la idea de dejar una marca en el otro. Es este caso la ética es primordial porque libera al sujeto del desenvolverse de cualquier modo, sacándolo de los espacios de manipulación para ubicarlo en el campo de la responsabilidad a fin reflexionar y comprender los alcances que tienen las experiencias cotidianas de los dispositivos soportados desde la inmediatez y saturación de información.

Es entonces cuando el entorno del sujeto, a través de la experiencia, resulta como reflexión y autoconstrucción dada su propia capacidad de pensar y razonar; es una praxis de interpretación de la realidad con sus producciones sociales que se dan dialécticamente en un contexto indeterminado para la transformación.

Pensar otra mirada del conocimiento desde el convivir de saberes es redimensionar esta práctica desde una visión compleja y vivencial, relacionando el sujeto con el conocer, este matiz se cimienta en la ética que transversa los saberes consintiendo la convivencia como realidad humana.

Un compartir de saberes desde lo convivial como apertura reflexiva debe proponer un espacio para repensar al otro como fuente de conocimiento del propio sujeto; se trata de una práctica social, en la presencia del otro como prójimo es esencial para sí y su comunidad. Esta reflexión lleva a considerar el convivir de saberes como una postura de otro modo de producción de subjetividades, en donde el devenir de vida de los sujetos se convierta en una aventura, que propicie a través de la confrontación y problematización nuevos conocimientos y nuevas visiones para comprender-explicar la realidad. Es un proceso reflexivo, en el que los sujetos están en permanente construcción, en relación con los otros y consigo mismo.

El recorrer este camino lleva implícito una reflexión profunda que confluya en la pérdida de certezas, de lo racional, de las realidades legitimadas y cosificadas; es la probabilidad, la búsqueda de un quiebre que fragmenta precisamente el ideal de determinación, para mirarse desde la crítica que apertura la libertad por medio del

diálogo, de coincidencias y de comprensión. En palabras de Pablo Freire (1990), “es la práctica-reflexiva que permite cruzar las fronteras: es lo inédito viable, es lo que caracteriza la presencia de la condición humana que nos permite acercarnos desde otra mirada, en un clima de esperanza y de confianza.” Este autor en su enunciado expresa que el diálogo es proceso en el cual se devela lo desconocido, permitiendo descubrir en la presencia del otro, creando escenarios en el que los sueños, sentimientos y anhelos son certezas.

En una relación convivial, el diálogo es fundamental para la construcción de conocimiento, a través del cual los individuos recrean sus experiencias de vida, configurando dispositivos creativos que dan lugar a la expresión de la alteridad, a su vez da cabida a otro sujeto en desarrollo constitutivo que transversa su condición singular e imaginativa

Se trata de una relación saber-convivencia, que supera el conocimiento de las disciplinas, es la apertura a rutas emergentes, a una práctica permanente de meditación, de crítica y de diálogo intersubjetivo, para re-construcción de su experiencia cognoscitiva.

Lo que se pretende recrear, es un diálogo en el que sea posible crear, por medio del convivir de saberes, nuevos escenarios de comprensión de las múltiples realidades y vivencias que trasciendan lo desconocido. Ese mundo desconocido conduce a una expectativa de transformación que establece situaciones para pensar lo impensado. Es el reflejo de un vínculo entre las maneras de narrarse, mirarse y oír las perspectivas, eventualidades y decisiones en su experiencia de vida, favoreciendo de este modo la reciprocidad de realidades que se abren a una búsqueda de conocimiento que al mismo tiempo resulta la libertad para pensar y hacer.

Esta praxis convivial de saberes, procura la personificación de cada sujeto social involucrado a través de la vida de cada uno, a fin de destejer el tramado de deseos, anhelos y sueños, en un quiebre del pensamiento científico, para adentrarse en la narración de sí mismos reconstruyendo escenarios recíprocos en

el que las experiencias de vida de los sujetos enuncian la acción dialógica que, por su parte crean las representaciones sociales.

La construcción del conocimiento a través de la convivencia de saberes, se encuentra en la construcción del saber contextualizado en las experiencias y vivencias, establecida a través de la historicidad del sujeto y originada por sus discursos y relatos; el saber genuino desciende de sus particularidades, discontinuidades, de lo desconocido, de la descomposición, lo inesperado, lo imaginario, de lo impensado. En este sentido, el saber formal no es preciso, porque además de un contacto con la realidad, el saber íntimo con ciertos elementos: predisposición a una objetivación y universalización de lo sabido, lo que tiende a crear conciencia de lo que se sabe, criticidad, cuestionamientos para evitar equívocos, es decir, el saber está en la aprehensión de la realidad por medio de la cual el sujeto resignifica y da sentido a los diversos saberes que puede transformar. Así, el saber pedagógico también forma parte de los saberes cotidianos-vivenciales como de los saberes los científicos, es decir, la ciencia se sitúa en un campo del saber y desempeña en él un rol; el cual varía según las múltiples construcciones discursivas y cambia las realidades propias de cada sujeto, lo que simboliza otra área para el convivir de saberes, en el que cualquier cosa puede ser saber. Dicho de otra forma, no solo se involucra ese saber formal, temáticas preformadas elaboradas en un supuesto interés del sujeto, sino el saber experiencial, cultural, la historicidad o narrativa de vida, esos momentos vivenciales del sujeto, que aún se originan de manera espontánea y no se escapan a los escenarios escolares.

En esa búsqueda de constituir un espacio para el convivir de saberes en este tiempo de incertezas, uno de los elementos que impulsan su despliegue es la experiencia y lo vivido, como medio para acceder al conocimiento de sí y de los otros. Lo vivencial es percibido como totalidad que enfoca y descubre ese apasionante más allá a través de lo cotidiano hasta las formalidades constituidas; es decir, a cualquier contexto ordinario que explique y promueva el compartir una

trayectoria única, se añaden hoy otros dispositivos, la presencia, que la globalización tras el dominio y el saber ensanchan al infinito.

A modo de conclusión, una reflexión en la que se insta a tomar en cuenta el proceso de compartir de saberes como un tejido complejo constituido por múltiples representaciones culturales, intereses y necesidades del sujeto, el cual expone la forma de despliegue de las relaciones entre las sociedades, que expone los modos en los que se despliegan las relaciones entre los grupos sociales, intervenidos por un proceso en el cual se construye desde y con el otro un género subjetivo como espacio para la libertad, forjando una relación inacabable y cambiante consigo mismo y con el otro

Antes de avanzar en la materia pertinente a este capítulo se dará presentación al concepto de mirada, a partir de un escrito titulado por la autora: Monólogo de la mirada en el que de una manera dinámica se intentará develar las diferentes concepciones que le han dado diferentes autores. Así, se abre el telón y aparece la mirada ;

MONÓLOGO DE LA MIRADA

¿Qué quién soy, o, mejor dicho, qué soy? Yo he sido, soy y seguiré siendo quien soy, aunque me utilicen con equivocación y a veces me llamen sentido de la visión. Soy el motivo de estudios de muchos como tú jajá cómo se han dedicado a mí ¡en un principio fueron las llamadas ciencias positivistas-fenomenológicas, siendo su foco el ojo, pero eso llevó a no ofrecer idea clara entre el ver y yo. ¡Qué lejos están de conocerme! Ese ámbito donde surgimos mi carácter simbólico y yo, esa diferencia que tengo con la esfera del imaginario de la visión. Por más que lo intentaron con sus diversos paradigmas intelectivos no lograron diferenciarme del carácter mecánico de ver. Mi devenir histórico como sentido de la vista, a fin de comprenderme, es una expresión de diversidades y progresos en cuanto a lo estético y artístico. Para los griegos representé un fenómeno en un sentido inverso al establecido por la fisiología modernista. Ellos me describieron como rayos emitidos por los ojos orientados a un objeto, usando el arte como respaldo. Estos rayos son lo que ellos catalogaron un material ígneo o ardiente; lo que conlleva a hacer referencia al fuego inherente a mí, el cual posibilita la indagación del entorno y su realidad. En otras palabras, para entenderme también hay que entender al sentido del tacto. Pero pregunta, pregunta lo que quieras saber ¡Ah eso me imaginé ¡Ven, ponte cómodo y te cuento de mi ¡cómo te venía diciendo, he sido estudiada por múltiples especialistas. Alguien se atrevió a referirse a mí como un período de incertidumbre que presenta el sujeto al saberse observado, en el que este siente que ha perdido su autonomía al ser un ente visible. Verdaderamente atrevido ¡también me llegó a relacionar con un invento de él, algo así como la teoría del espejo, en la que según el hombre al verse reflejado en un espejo se hace consciente de su aspecto exterior. Y no paró allí, este, además, me comparó al efecto producido con una silla o una pantalla de televisión, pero en este caso no es como la teoría del espejo, sino que la conciencia de sujeto asume que lo que está viendo es un objeto y alguien más llamado Foucault, quien me despliega a fin de manifestar la dinámica específica en las relaciones de poder y los dispositivos disciplinarios en su libro Vigilar y Castigar. También realizaron sus reflexiones

acerca de mí desde su perspectiva de la relación entre los animales y seres humanos en su obra *El Animal Que Estoy Siguiendo*. A estos se les aunó Euclides de la cual parten características particulares de su concepción de visión. En su ideal de la geometría de la visión, sitúa como elemento primordial los ángulos, esto porque su origen está en el sujeto vidente quien me orienta a lo observado en su contexto; este investigador se centra en la medición de los ángulos formados por los rayos refiriéndose a mí entre ellos saliendo de un punto específico identificado como el sujeto vidente. Desde esos ángulos se logra deducir la medida de los objetos observados. El mismo Euclides en sus planteamientos de óptica y catóptrica, refiere lo que él definió como mi geometrización, fundada en un cálculo angular. Algunos ejemplos de mi representación son: un hombre blanco heterosexual que ve el cuerpo de la mujer y aprecia sus curvas, una cámara enfocando el cuerpo de una mujer durante las escenas de sexo, en medios comunicacionales, tales como: videojuegos e historietas comúnmente se diseñan comics de mujeres más atractivas sexualmente resaltando un busto proporcionalmente grande y las figuras de reloj de arena en lugar de sus rostros. Continúo mi discurso hablándote de los diferentes usos que se me han imputado. En primera instancia, Michel Foucault en su libro *El Nacimiento De La Clínica* me emplea por primera vez en términos clínicos para exponer el desarrollo del análisis médico, las prácticas de poder entre doctores y pacientes y la supremacía del saber médico en la sociedad. ¡Umm! Foucault me desplegó a fin de dilucidar la mecánica en la relación poder-dispositivo disciplinario en su texto *Vigilar Y Castigar*, exponiendo ejemplos en los que los mecanismos de vigilancia y normativos conectados entre los que se puede resaltar: la auto-regulación en las prisiones o espacios escolares como instrumento de poder. Él resalta que no soy un dispositivo que se posee o se usa en la relación que se da entre individuos. Por el contrario, soy un sistema integral en el que los mecanismos de poder y los de producción de saber confluyen. A razón de esto, este mismo autor introduce conceptos claves tales como: panoptismo, poder/conocimiento y biopoder, los cuales hacen referencia a la auto-regulación bajo las normativas de vigilancia. Estos planteamientos están estrechamente vinculados a la idea que se hizo

mención en líneas anteriores en cuanto a la modificación que sufre el sujeto en su conducta cuando se sabe observado continuamente, inclusive sin saber quién lo está viendo; este sentido de vigilancia existente o irreal, posee consecuencias auto-regulatorias. Por su parte, alguno sostiene que soy la representación de la otra subjetividad ante la conciencia del sujeto. Sartre razona en torno a mí como una referencia de la experiencia ante la presencia del otro sujeto; ese otro no se hace existente al hacerse evidente ante mí, siendo yo la experiencia básica en el acto comunicativo. Al percibir que es observado, el sujeto siente que se encuentra ante otra subjetividad y no ante un objeto; del otro que se le hace presente, de manera que este siente temor que ese otro haga frente a sus ideales, libertad, que pueda hacerle contra; por otro lado, siente que está ante un ente con el que puede relacionarse sin cuestionamientos y que puede valorarlo solo por existir. Desde otro escenario soy presentada como mecanismo de diferencia de géneros a nivel cinematográfico. la usanza que se me ha dado en el mundo del cine, sitúa a la mujer a razón de un objeto, dado a que eran los hombres quienes poseían el dominio de las cámaras. Por tanto, la mayoría de los films se adecuaban a técnicas conocidas como voyeurismo y escofilia. Consecuentemente, la noción que se tiene de mí ha constituido una gran influencia en la figuración feminista del cine y las ciencias informáticas. Bueno, bueno, no me voy a extender más, estos son los aspectos que te puedo revelar de mí ¡¿no te fue suficiente verdad? Y en síntesis aún no sabes nada de mí; yo soy lo que te hace sentir, soy ese ojo escondido que nadie puede percibir, a través de mí gozas de todo lo que está a tu alrededor, soy algo más que una parte de ti, soy esa ventana que invita a descubrir, simplemente soy tu mirada ¡ven y te llevo a conocer más de mí ¡ven y acompáñame en mi aventura epocal ¡

CAPÍTULO III

PERSPECTIVA GENEALÓGICA LA CONCEPCIÓN DE MIRADA COMO CLAVE PEDAGÓGICA PARA LA CREACIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE LA MIRADA

“La vida comienza allí donde comienza la mirada”

Amélie Nothomb

En este recorrido de la mirada, la autora se desplaza en el devenir histórico a espacios y atmósferas culturales que han dado sentido y origen a saberes y categorías fundantes de este constructo. En esa trama de hechos y querellas se plantea reconstruir historias y saberes para construir espacios teóricos inéditos como los que se avizoran en esta investigación.

El viaje histórico por este concepto, que aquí se presenta, no es precisamente con la intención de centrar un origen de este constructo tan vanamente utilizado, un éxodo a través de cuatro estadios epocales., a partir del encuentro y desencuentros entre los paradigmas de diferentes épocas que permitirán, deliberar desde sus posturas una realidad generada en su historicidad y que en su acontecer promete matices, encuentros, con la idea de reconfigurar su concepción pedagógica. Una nueva conceptualización acerca de la mirada con una vertiente relacionada con el saber.

3.1 Época Clásica: El arte como perspectiva ontológica del mirar

Es en el contexto de la apuesta por la democracia en la Grecia Antigua, particularmente en la Polis de Atenas, que adquiere protagonismo la elocuencia, el diálogo filosófico, la participación política, la educación, la formación ciudadana y el arte. Y, es precisamente en estas condiciones que el arte viene a transversalizar

los distintos espacios culturales, académicos y políticos porque ella constituye la posibilidad de vislumbrar una concepción de ciudadanía y de sociedad.

En esa apertura cultural ocurren disputas, controversias y diálogos intelectuales que posibilitaron la constitución de espacios para la experiencia artística que implica la mirada no es de fácil comprensión, por lo que se intentara develar a partir de algunos supuestos históricos. De este modo, se pretende categorizar el arte como elemento humano, no en su sentido técnico, más bien el emotivo, con la pretensión de romper con ese hito en cuanto al arte que lo establece como un compendio de reglas que permiten realizar una labor de manera efectiva.

Para tal fin, se hace necesario revelar la ruta que siguió la concepción de arte en la época clásica, presentándose las siguientes interrogantes: ¿qué recorrido ha tenido la concepción del arte en este periodo epocal? ¿Cuáles resquicios del acervo cultural de la época trastocaron su esencia? ¿Cómo podría establecerse una relación con el sentido del mirar?

Partiendo de la idea que toda producción artística es un retoño de una época específica y la mayor parte del tiempo, génesis de los sentimientos del artista. A la par, cada espacio cultural provoca un arte propio e irrepetible, con el cual intenta evocar preceptos artísticos antiguos en la búsqueda de creaciones originales, salidas de las entrañas del artista, tal como se engendra un bebé. Ejemplo de ello es la época clásica, se podría decir que es completamente improbable sentir y vivir interiormente como lo hacían los antiguos griegos. Por ende, los intentos por reactualizar los principios artísticos de este periodo, únicamente dará como resultado representaciones semejantes, pero la obra será una producción sin esencia

Así que, este viaje al esplendoroso cimiento cultural e intelectual de la Grecia antigua nos permite dar sentido a todo este despliegue civilizatorio. Sobre todo,

porque se trata de la invención y de resemantización de ciertas metáforas que la posteridad ha conservado como el legado de aquel mundo para la humanidad.

En definición, la antigua Grecia, la antigua Roma, los pueblos germánicos, celtas y eslavos han tenido una influencia decisiva en la configuración de la cultura clásica. Los asientos de este pensamiento, tienen sus orígenes en la antigua Grecia, y se ha empleado durante la historicidad de la civilización: el racionalismo.

Algunos ejemplos históricos de ello son la filosofía helenística, la Escolástica, el Humanismo, la Ilustración y sus productos, lo cual contribuyó al desarrollo de los valores, ideas, ciencia, leyes e instituciones que constituyen la cultura occidental. La cultura occidental tiene sus fundamentos principalmente en la filosofía, la literatura, los métodos y costumbres políticos- legales y el arte. Con la cultura clásica, apareció una perspectiva muy preservada y conservada del arte, este periodo clásico está relacionado con una visión idealizada sobre la época.

En la Grecia de la antigüedad, el significante del arte tiene su correspondencia con la palabra griega *tecné*, o bien vale decir habilidad teniendo su génesis en el mito conveniente a las astucias y artificios. Teoría que fue apoyada por filósofos como Platón y Aristóteles. Platón, quien creía en la *techne*, como una forma de conocimiento netamente humano, valga decir racional, por lo cual, vinculado a la razón, expresaba que todo lo que proviene del mundo sensible es una copia de una idea, y que estas copias son imperfectas, a diferencia que las ideas, que son perfectas. Con lo que quiere significar que cada pensamiento es único e irremplazable, a diferencia de lo material son variados y variables, por lo que al hablar de arte este autor se refiere al arte como una mimesis o imitación.

Todos estos pensamientos sobre el arte están recogidos en sus diálogos, hablando de Platón, esencialmente en tres etapas: una su etapa de juventud se refiere, Enlón, Banquete y República; en su etapa media estas ideas sobre la belleza son recogidas en Fedro y por último en lo que a su etapa de madurez se refiere por el Sofista y las Leyes, teniendo como característica común su ideal de *techne* o destreza para impresa en todo arte. Para Platón esta destreza está muy

unida a su concepto de mimesis, valga decir, la imitación de la naturaleza, así este autor llega a la conclusión que si ya de por sí todas las cosas son imitación con mayor o menor éxito de ideas que están por encima, una mimesis de una cosa sería a lo sumo una imitación de una imitación y, por tanto, siempre sería inferior al objeto copiado, produciéndose una mayor lejanía con la idea real.

De igual manera, es pertinente mencionar que el arte clásico se caracterizó por un entorno cultural en el que el cuerpo prevalece como una unidad integral que capta la subjetividad, y este en sí, hablando del cuerpo es una representación subjetiva. Así, que el cuerpo tiene como una de sus funciones primordiales la percepción, la cual involucra gesto, palabra, significado, sentido. En tal sentido, el cuerpo se cristianiza a través de su capacidad visual en un espacio para otros cuerpos, pues ninguno de estos conceptos, al entrelazarse con cultura alguna, pierde su carácter individualista, ya que están orientados por un régimen cultural y por otros.

Bajo la influencia de filósofos como los anteriores y poetas en las expresiones artísticas, el hombre se convierte en lo más importante, transcribiéndose en una modulación y humanización de las representaciones, el estilo y los temas artísticos. Así, los mitos dejan de ser la esencia de esa tradición mitológica griega, por lo que el acto artístico ya no es el producto de una labor lógica y racional, sino de un ejercicio mágico e irracional, y es por esta razón que nunca podrá ser entendida fuera de su exclusivo logos idílico.

Visto así, la auténtica obra de arte contiene esa magia y ese misterio insoslayable que, resulta ser del todo ajena a los juicios de la lógica y la razón desplazados en la certeza del entorno de la objetividad, el cálculo y la utilidad. Siendo entonces la finalidad primera de la experiencia artística el restablecimiento del sujeto vidente con su ser más íntimo. Es pues, precisamente, esa experiencia la que consiente al espectador, utilizar la obra de arte en provecho de sus más necesidades intrínsecas, a modo de espejo en el que puedan encontrar reflejo sus

más íntimos y profundos sentimientos, afectos, ideas, recuerdos y formas de ser que conforman el marco de su existencia.

A lo largo de su historia el hombre ha buscado sumergirse en el sosegado y acogedor recinto del arte, en el que da rienda suelta a sus sentimientos, sensaciones, experiencias y memorias más secretos, manteniéndose absorto de su cotidianidad, intentando descubrir en la lectura de una obra literaria, o escuchando alguna composición musical o en el embeleso de la contemplación de un lienzo o escultura, en fin, un encontrarse con sí mismo.

Desde los referentes precedentes se puede decir que esa conciencia reflexiva que permite la expresión cognoscente, senso-afectiva que forman parte de la percepción, situando al cuerpo en sus experiencias y vivencias de la realidad a fin de develar su sentido. En diferentes esferas del pensamiento la mirada está asociada al otro, en relación tan estrecha que es casi imposible vivir el uno si la mirada del otro.

Desde sus orígenes la época clásica ha evidenciado su interés en la mirada. El sentido de la vista cobró auge cuando fue asociado a la esfera científica. La mirada del científico, aunada a dispositivos como el microscopio y el telescopio, se fundó como un medio para la adquisición de conocimiento. Consecuentemente, en los siglos XIX Y XX, la funcionalidad de la mirada evoluciono con la invención de mecanismos tecnológicos tales como la fotografía, la televisión, el arte y la informática.

La prevalencia del sentido de la vista en esta cultura, funda sus construcciones culturales en diversas aéreas: el lenguaje, el arte, filosofía, ciencia, tecnología. Estos fundamentos sirvieron de base los ideales sensoriales se interpretaron bajo la visión del modelo perceptivo occidental. La cultura occidental ha sido establecida en un paradigma perceptivo visual. Esta cultura concibe el sentido de la vista como el más cercano a la razón.

En esta, la experiencia visual es la experiencia perceptiva con mayor preeminencia. En la cultura de la época Clásica el hombre en sí es considerado como visión, dado que este ha sido capaz de descifrar y estructurar sus sensaciones en cuestionamiento que confluyen en respuestas que reconstruyen fundamentos culturales y a su vez múltiples representaciones y cosmovisiones. Es a partir de este escenario, que se concluye que para esta sociedad el arte era una manera de estimular el arte de mirar, siendo considerada el espíritu del hombre.

En tal sentido, debe ser reconocido el impacto de la dimensión artística clásica en torno a la construcción de la concepción de la mirada, a lo cual ha contribuido con un vasto bagaje la llamada cultura occidental, la cual se ha caracterizado por ser básicamente visual, por lo que es necesario entender también como esta cultura perceptiva tendió a condicionar el sentido de la vista al mundo de las imágenes y al de otros sujetos.

El sentido de la vista es un elemento persistente en la época Clásica, que va en búsqueda de la naturaleza de los objetos, traspasando el aspecto efímero. A partir de allí que filósofos como Platón se dan más hacia el conocimiento intelectual, que ser percibido de una imagen.

El devenir histórico del sentido de la vista, a fin de comprenderlo, es una expresión de diversidades y progresos en cuanto a lo estético y artístico. En tal sentido, para los griegos representan la mirada como un fenómeno en un sentido inverso al establecido por la fisiología modernista. Ellos describen el mirar como los rayos emitidos por los ojos orientados al objeto, usando el aire como respaldo. Estos rayos son, como lo que ellos catalogaron, un material ígneo o ardiente, lo que conlleva a hacer referencia al fuego de la mirada, el cual posibilita la indagación del entorno y su realidad. En otras palabras, para entender la mirada también hay que entender el sentido del tacto.

Esta época marcó una noción, para ellos, muy clara y cultivada de mirada, tanto en diseño como en dimensiones. A esto se debe que sus expresiones artísticas se diseñaran para impresionar al sujeto que las contemplaba. Se tiene

como ejemplo las representaciones de los dioses del Olimpo, los cuales son presentados en su esplendor en una presencia corporal perfecta, resaltando sus atributos, de igual manera se tratase de deidades masculinas o femeninas. Como ejemplo: El arte clásico se caracterizó por sus representaciones de los dioses del Olimpo. Así, el artista en sus obras, tanto pinturas como esculturas, mayormente las últimas, evocaban la idea de un viaje al Olimpo a fin de descubrir la esencia de esas imágenes que tan solo podía ser captada por una mirada. Sin embargo, para que este proceso no se da en su totalidad, si el sujeto no se separa de su intelecto, es decir, que este tiene que poder dejar de percibirse a sí mismo como ente corporal, lo cual parece otorgarle una idea de sí mismo como imagen divina para poder verdaderamente reconocerse y no solo a él al otro y esto lo logra solo mirando.

De este modo, se impone la figura del ojo no como mero receptor fiable y objetivo de la realidad, sino como auténtica fuerza generadora, trasladándolo al ámbito artístico, el ojo no percibe y, por lo tanto, trastorna los esquemas de imitación exacerbado, incurriendo en el punto de comparación entre arte y ciencia. La fidelidad y la exactitud no son, pues, elementos relevantes en la labor artística; al menos, no lo son en cuanto valores absolutos y objetivos. Es necesaria la exactitud, pero la exactitud de la propia mirada, la exactitud de lo inexacto.

Por lo que, al hablar en términos ontológicos de la mirada a partir del arte clásico, involucra reconocer elementos que van más allá de una vana caracterización de los prototipos de miradas y/o formas de ver, tal, es decir, examinar en su totalidad lo inherente a la función escópica o ver y su significante el mirar, de igual manera identificar los elementos análogos a esta última, a fin de aclarar el contexto imaginario de la visión y el significante impreso en el mirar.

Así, una visión ontológica de la mirada es reconocerla y distarla de la visión, por lo cual también es necesario distinguir entre el espacio imaginario y simbólico. Sin embargo, la mayoría las teorías esbozadas o estudios realizados en torno a la mirada no han esclarecido una diferencia entre al ver y el mirar, este vacío ha

originado un espacio en el que ambos términos se han utilizado de forma indiscriminada sin dar un verdadero entendimiento de estos.

En consecuencia, se realiza un intento de develar como se ha concebido la mirada, las cosas y al otro, en diversos ámbitos; sin embargo, esta no representa funcionalidad a la ciencia, quedan sujetas a tendencias mas no a su comprensión como acto cuya transcendencia va de lo factico o ver determinando simbolismos, signos y representaciones que están más allá del órgano de la visión, es decir, el ojo, lo que le añade la concepción ontológica de la mirada.

Es así como encontramos una mirada, la cual desconoce el yo y hace surgir en las cosas una multitud de otros, un universo de intenciones desconocidas, de miradas que rodean al sujeto sin que este pueda verdaderamente cruzarse con ellas. En la época este tipo de mirada es propia del sujeto para quien la diferencia entre el yo y el no yo es aún vaga. Ilustrando con un ejemplo en el que: " un artista que dialoga con las cosas y extiende sobre ellas su subjetividad.

El hombre pinta porque ha visto. Al pintor le hace falta confesarse que la mirada es el espejo o concentración del cosmos, que la misma cosa está allá en el corazón del mundo y acá en el corazón de la mirada. Muchos pintores confluyen en la creencia que las cosas miran porque invierten roles entre ellos y lo visible". Con este ejemplo manifiesta el diálogo apasionado de un pintor entre él y sus pinceles, acuarelas y su obra, en la que cada uno tiene su participación situándose en el papel de lo mirado y quien mira.

Se hace notar que la mirada es también una forma en la que el sujeto se concibe, este debería entender que no está definiendo por los objetos que le otorga percibir la mirada corresponde que codifique como especie de un rompecabezas formado desde el contexto exterior dado por esos mismos objetos. Así, dejando a un lado su propia subjetividad y libertad, se convierte en un fragmento en el tiempo y el espacio, un instante en la infinitud del cosmos

En el mismo contexto, aparece una mirada concentrada en el sentido de la mirada en sí, ya no se trata de la naturaleza espiritual de esta sino el espíritu puro que la rige. Para un mejor entender la mirada se presenta de adentro hacia afuera. Este tipo de mirada es objetivista y continúa separando al sujeto de su subjetividad, pues la mirada en su esencia pura no encuadra con la mirada propia del sujeto. Es tal cual como que el sujeto saliera de sí para poder percibir por medio del ojo espiritual impreso en la mirada, y desde allí el descubre la esencia de todo lo observado, aunado a su cuerpo y el del otro.

En el mismo orden de ideas, la mirada es tendiente a reducir en torno a sí mismo el mundo de los otros, al extinguir esas miradas que miran, proporcionando la ventaja de ver sin ser visto. Esto revela que en la época clásica la mirada no es un sentido en el que el cuerpo no esté involucrado, valga explicar, no se da un contacto directo. Sin embargo, la mirada del sujeto vidente y lo mirado puede objetivar y subyugar.

Este tipo de mirada ubica al sujeto que se mira como objeto de dominación, sin cuerpo consiente de entender su entorno, en el que este es observado en su totalidad. Por tal razón se podría sostener que la mirada es de tipo preeminentemente objetiva y sometedora. Aun así, se podría reflejar un dato contradictorio, aunque imperceptible, dado que guarda en sí, aun la del sujeto vidente, que es un referente subjetivo. El acto de mirar es mirar con ojos subjetivos, ya que es el sujeto que ve. En tal sentido, esta perspectiva de la mirada ingénita al sujeto, la cual asocia la dimensión de las figuras, objetos representados a la distancia en cuanto al punto de visión del sujeto vidente.

Esta representación objetivista puede ser catalogada si se quiere en cierta forma ingenua, dado que esta se ha saltado el estudio de sus bases. Por lo que no se percata que tras el ojo existe un sujeto sintiente que puede corromper, la mirada objetivista no se da cuenta que el positivismo la ha erigido sobre representaciones fuera del orden divino.

En esta visión la mirada es un prototipo de mirada que tiene como base una conducta incauta, ya que, a través del contexto cultural, sin pretender distinción entre esta y la realidad de su propio contexto, es decir, para esta no existe diferencia remarcable entre una imagen presentada y una imagen re-presentada, entre lo real y lo virtual. Donde imagen presentada es la que el mundo ofrece, y es como una experiencia desde el contexto, un aporte a la configuración de lo cultural. El evidente creciente en el uso de estas imágenes se dio en esta época donde el sujeto era supuesto a relacionarse más con la naturaleza.

La mirada también se torna de carácter crítico, es decir, esta erigida como un proceso de aprendizaje cultural, trascendiendo al sujeto de un vidente inactivo a uno re-flexivo. No obstante, al intentar entender este proceso el sujeto tiene que ser un vidente crítico. En el punto donde confluyen múltiples saberes se dio una concepción de mirada pura, el sujeto debe descubrir a través de su mirada crítica, lo que significa la restitución de la mirada a su carácter curioso.

A partir de los planteamientos anteriores se puede dilucidar que los símbolos que se dan por medio de la percepción combinan un acervo cultural variado. Consecuentemente con el devenir del tiempo, conforman el ideal perceptivo de diferentes culturas. Por lo cual la percepción se erige como un proceso de la valoración y conocimiento cultural, en el cual los sentidos se pueden educar y al mismo tiempo sus representaciones se aprenden. De este modo, el paradigma sensorial adoptado a nivel cultural muestra a su vez su relación y visión del mundo. Esos múltiples modelos sensoriales, acogidos por los diversos grupos culturales en cada época, fundan la creación de culturas sensoriales.

Así, el paradigma perceptivo cultural de una sociedad es fijado en un conjunto de símbolos que el sujeto trata de descifrar, lo cual no tuvo trascendencia mucho más allá del reconocimiento e interpretación visual de cada cultura. Sin embargo, no se ha tomado en cuenta que, con cada paradigma cultural, los objetos pierden su significado original a ser cambiados de contexto en un intento de ser evolucionados, logrando que estos sean objetos estáticos, visuales en museos expuestos como obras de arte. De igual modo, la mirada no simboliza solo el acto,

sino las derivaciones que de esta pueden ser deducidas. Igualmente, el sujeto vidente percibe no es la mirada, más bien esta revestida con el matiz interpretativo o comprensión.

La génesis y justificación del arte radican en un elemento tan sublime e indefinido existente en la voluntad del mirar asociada a una manera de percibir la realidad del mundo como un infante, esto quiere decir, que la ingenuidad es imprescindible en el sujeto vidente al percibir una obra de arte, tal como una simulación de la mirada infantil. Sin embargo, la ingenuidad no es la clave determinante ni una fórmula en la percepción del arte, no es evocar una conducta infantil del individuo limitándose a sí mismo con balbuceo idiomático y mental se trata más bien de que el sujeto se abra a la curiosidad, creatividad, ilusión: ilusión, entre otros. En tal sentido, esta es evocada hacia la emancipación de pensamiento del sujeto donde nace ese deseo de mirar, es decir libre, exento de toda intención que no fuese la de ver aquello límpidamente desde sí mismo con el simple propósito que el cuidado en su propia visión de mundo, el arte se configura, como una presteza desligada de cualquier utilidad práctica o pretensión moral.

3.2 La Edad Media: Estética de la mirada

En nuestro segundo estadio epocal se narra acerca de ese periodo colmado de intrigas y alternativas que produjeron una transformación que admitió en una sociedad el desfilarse de la autoridad de los romanos a la época Renacentista. Este supone la base de nuestro acervo cultural e ideológico, dado que refiere la transición del ideal de una tierra plana, plagada de monstruos marinos, al conocimiento de la redondez de la tierra. Un umbral que separa la época clásica de esta nueva etapa conocida como edad antigua en la que las palabras dejan de entrecruzarse con las representaciones de modo tal que, de ahora en más, el sentido estético entrecruzado con la mirada, por una parte, será susceptible a las diferentes visiones que representaron la época. En el que el lenguaje estético

representara un mecanismo que desencadena en sí mismo un firme doblez de transferencia, un juego de representaciones e identidades.

Se trata entonces de crear un debate en el que la autora intentara hilar planteamientos que permitan revelar, de la forma más clara posible, todo lo relativo a la estética y su relación con la mirada, evocando para tal fin la edad media como referente teórico, es decir, sus orígenes, sus características, sus vertientes, sus diferenciaciones, tomando la Edad Media, no como una transmisora de las ideas de tema el tema esencial de que es la belleza, pues es lo que entendemos ahora como estética. En el presente se intenta debelar la relación estética - mirada en una sociedad desplegada desde un constructo fundamental para esta. Para hablar de estética es esencial hablar de belleza. La belleza para la cultura de la edad antigua constituye un elemento permanente en todos los ámbitos cotidianos, para estos es una manifestación de la naturaleza divina.

La concepción de belleza es un tema debatido que se encuentra presente de manera transversal en la historia de la humanidad, delineando imaginarios y concepciones aplicables a distintos contextos, de acuerdo al periodo a analizar. La Edad Media este término común en la vida diaria, así como parte de su espiritualidad y cosmovisión, de tal modo que es considerada como ente ontológico de esta cultura, es decir, que desde este fueron generadas un cúmulo Se trata entonces de crear un debate en el que la autora intentara hilar planteamientos que permitan develar, de la forma más clara posible todo lo relativo a la estética y su relación con la mirada evocando para tal fin la edad antigua como referente teórico es decir, sus orígenes, sus características, sus vertientes, sus diferenciaciones, tomando la Edad Media, no como una transmisora de las ideas de tema el tema esencial de que es la belleza, pues es lo que entendemos ahora como estética.

En el presente se intenta exhibir la relación estética - mirada en una sociedad desplegada desde un constructo fundamental para esta. Para hablar de estética es esencial hablar de belleza. La belleza para la cultura de la Edad Media

constituye un elemento permanente en todos los ámbitos cotidianos, para estos es una manifestación de la naturaleza divina.

La belleza es un concepto que se puede analizar desde distintas perspectivas de estudio, debido a que desde sus orígenes como palabra se encuentra vinculada a la experiencia del sujeto con su contexto. De tal manera, que desde que el individuo llega al mundo, se siente inspirado y atraído por lo bello, aquello que desde su sutileza despierta en la una atracción personal para ser visto; formas, colores, gestos y figuras que producen admiración a sus sentidos. Sin embargo, ha sido y es una idea de difícil definición, tanto por la variedad de contextos y categorías en los cuales es posible utilizarla, así como la gran gama de connotaciones que puede adquirir aplicada a cada uno de ellos.

Está, en la edad media, no queda fuera de los diversos estudios, al contrario, fue tema de muchos teólogos y filósofos que tenían una visión estética del universo, cuya realidad aparecía imbuida de belleza. Sin embargo, este ideal de belleza presenta un carácter dual, pues, por un lado, designa aquellas cosas materiales agradables a los sentidos, sobre todo la mirada a través de la cual se evoca esa belleza espiritual de las obras. La íntima relación entre la belleza y la religión en este periodo generó una manifestación férrea en todos los aspectos de sus ciudadanos, resaltando el dominio imperante a cánones religiosos imputados por la iglesia.

A tenor de lo dicho, lo lógico es que empiece por realizar una cita a la Biblia, La cual es la fuente inicial de la estética medieval, y el libro en el que se apoyarán estetas, filósofos, artistas y comitentes a la hora de elaborar desde una teoría hasta una obra de Arte. Por ejemplo: Jesús en el evangelio de Mateo 6,22 acentúa la categoría de la visión: "El ojo es la lámpara del cuerpo. Si está sano, todo el cuerpo queda iluminado. Si está enfermo, todo él cae en tinieblas" Belleza y fealdad se definen en referencia a un modelo, el hombre, todos los entes, las justas reglas, la proporción, la luminosidad, la integridad, etc., una cosa debe mostrar las características que su forma ha impuesto a la materia. Por esto se llama feo, todo lo desproporcionado, sin integridad, por exceso o por defecto,

podría definirse simplemente como lo opuesto de lo bello, sería un contraste simétrico con la belleza, pero su fenomenología, sus encarnaciones, permiten constatar una autonomía de lo feo que le da una riqueza independiente de ser simple negación de lo bello.

Como se ha podido percibir a lo largo de estas líneas, durante la edad media ese concepto de belleza está expresado en dos dimensiones, la primera de ellas, es proclamada y defendida por el clero, y nos habla de una belleza incorpórea que se manifiesta por medio de las actitudes y de una disposición del alma hacia la bondad divina, en tanto, la literatura nos presenta una hermosura que emana de los cuerpos y es agradable a la vista de otros. De modo, que ambas en confluencia la una con la otra, dan forma a la idea que circula entre los hombres. La descripción proporcionada de belleza enmarca una serie de bondades en el sujeto inherentes a su naturaleza, por lo que la experiencia estética es acto concreto de belleza para el sujeto vidente.

Desde los referentes anteriores se reconstruyen las ideas de belleza y de fealdad que se han manifestado y discutido a lo largo de la historia a su modo de ver estética, se tiene que recordar que en esta época en particular esa concepción de belleza era vista en la naturaleza, en el cuerpo humano, en los astros y en muchas otras cosas, en lo cual tenían influencia evidente los filósofos, científicos, escritores, místicos, teólogos, etc. quienes dejan entrever el sentir que la belleza la ha tenido la gente ordinaria, a lo largo de las épocas, sin obviar las contradicciones y conflictos que se pueden observar en una misma época. Sin embargo, la concepción de fealdad no ha estado delimitada bajo los mismos términos que la belleza, más bien en la misma representación visiva de objetos e individuos tenidas como feas., por lo tanto, cabría preguntar ¿qué significado tiene en realidad la belleza o fealdad?

Al momento de realizar un balance entre belleza y fealdad, se debe crear un espacio a la consideración, que, al formar parte de un contexto histórico, se ven expuestas diversas aristas desde las cuales se puede acceder a su comprensión.

Siendo así, estos conceptos se consideran relativos a periodos históricos y a las culturas particulares. Y en esto intervienen, además, criterios políticos y sociales, no estéticos. Por lo tanto, intentar comprenderlos es un acto subjetivo, que va a depender del sujeto vidente, por ser relativos, entra en juego entonces el acervo cultural de ese sujeto que mira y a pesar de las tentativas de definirlos bajo un esquema inquebrantable y este modelo es el mismo sujeto.

Ciertamente, la vocación estética jamás dejará de convocar saberes, magia y misterios. En la composición ideográfica, pintura mural, escultura, en las pirámides, en códices, en la danza, en los relatos mitológicos fundacionales y en sus poéticas se despliega una concepción de la vida y una consciencia artística que es digna de reconocimiento y admiración. Es esa trascendencia de lo simbólico que emerge de los cimientos culturales que se entretajan los mitos, dándole voz a la experiencia que subyace en la contemplación despertando sensibilidades.

Ese esquema de belleza está fundado en aquello que causa placer relacionándolo con lo bueno, por lo tanto, En el sentimiento generado por la contemplación de la belleza no entran sensaciones tales como el deseo, y por ello del orgullo, los celos, la codicia, la envidia y la avidez. Por lo cual, la cuestión estética, la belleza, está relacionada con las cosas que los seres humanos. No obstante, se debe resaltar que ese patrón de lo que se nos ha formado hasta hoy, de lo que significa este concepto tiene, se ha adaptado a lo exigido por la época, siendo cambiante, remitiendo a otros tiempos y culturas, manteniendo algunos rasgos constantes.

En sentido a la realidad que rodea al sujeto, él se hace un ente vidente y la realidad es lo que ve. La realidad vista no representa ninguna relación con el intelecto; sino en este sujeto sitúa los objetos manifestándose simplemente como visibles e independientes. El sujeto no percibe ni su subjetividad ni la del otro, por lo tanto, visualiza los objetos otorgándole un sentido espiritual donde no existen cuestionamientos. Así, los objetos en sí se perciben como realidades

incuestionables. Esta actitud natural se origina de una conciencia si se quiere en la que el sujeto, simplemente cree ciegamente en la existencia de los objetos.

Ahora, al hablar de la estética en relación con la mirada, esta viene dada en el propio concepto de belleza, anteriormente debatido, ya que el mismo tiene en sí un carácter integrado, pues, por un lado, es un medio que permite elevarse a lo espiritual, en tanto que el sujeto vidente en lo observado evoca lo más puro de sí mismo. Por lo que está vinculada a la reflexión de la imagen o más precisamente de lo bello que puede contener esa imagen, percibido por la misma.

El sujeto vidente a través de la mirada implanta una creación de realidad, o lo que él considera realidad, la cual no se parece a ninguna otra cosa; para ser contemplada responsablemente reclama una nueva perspectiva, aquello que pudiéramos definir como la mística de la mirada. Es ese saber ver al otro y respetar su mismidad a través de su mirada es todo un proyecto a seguir, en especial cuando la otredad del prójimo adolece de alguna deficiencia.

Entonces, la mirada es posible en tanto que el otro la hace posible percibiendo su sentido, de no ser así la mirada se pierde en las imágenes inanimadas. Por ende, al darse ese encuentro entre miradas, la del sujeto vidente y la del observado, tomando en cuenta la intervención de ambos. El instante de ver; correspondiente a ver la mirada del otro.

En la Edad Media, también se analizaron las dimensiones de la razón, debe profundizar y avanzar en el trazado de una razón. Por lo que resulta evidente analizar ese ámbito estético en la medida que se pueda deshilar hasta su máxima expresión, donde obviamente sujeto experimenta una abierta y rica actividad interpretativa. En este aspecto, si para la estética el mirar equivale a interpretar, ser interpretado, lo que sugiere que no hay realidades sino interpretaciones de las mismas, el ser vidente de la obra u objeto es también un "ser interpretado" inexistente como realidad en sí, y carente de una condición sustancial que pudiera ser inherente a la misma.

A través de los tiempos, la tradición filosófica- estética ha vinculado la concepción de mirada con una experiencia íntima y penetrante por parte del sujeto espectador. Así, la visión de percibir estéticamente implica como elemento fundamental la contemplación y aunado a esta la paz, que la transforma en una experiencia interna e íntima. En tal sentido, ese componente estético de La mirada estética que se sostiene con el mundo varía de acuerdo con las condiciones históricas, económicas y sociales de la época en que se den.

Así, en una determinada época prevalece más alguna sobre otra. Por lo que es pertinente señalar, que la relación mirada –estética ha formado siempre parte de una de la otra, posteriormente, adquirir su autonomía: este elemento estético en la mirada surge y se desarrolla en el seno de otra, pero, al mismo tiempo en que se cumple en un objeto su utilidad, en la que el sujeto trasciende.

El sujeto vidente a partir de su mirada va adquiriendo un lento y respetuoso empoderamiento de lo observado, cruzando un ver para creer y un creer para poder ver; de no ser así, cae en tinieblas cuanto tiene ante sus ojos, que distraídos y desorientados confundirían la realidad con su fachada o su sombra. Además, se refleja ese poder revelador que asiste a la mirada que algunos psicólogos han sostenido que la mayoría de las comunicaciones humanas son no verbales, aunque se activan con la voz son el tono y los gestos que permiten la comprensión desde la mirada, pocos conocen la sintaxis de este lenguaje, pero todos lo comprendemos.

En este ejercicio estético del mirar el sujeto vidente se convierte en deudor del otro, este consiste en una relación responsable frente a los otros y el Otro. Entendiendo que todo individuo debe mirarse en otro para conocerse o, bien valdría decir, soy para el otro. En otro sentido soy el otro en mí, donde el otro lo alinea a cargar con él y pone señal a su libertad espontánea. En la medida que el sujeto queda preso de su propia mirada.

Aunque en el clima cultural actual, se continúa implementando la contemplación para hacer referencia de la experiencia estética del mirar, su

connotación y significado remiten hoy en día más a una especie de lo que pudiéramos llamar placer reflexivo, remitiéndonos a una dimensión espiritual. Empero, considerando que la contemplación no es el conocimiento, solo se puede contemplar lo ya conocido. Lo que resulta después de la contemplación, es otro tipo de conocimiento que integra a la emoción y al intelecto.

Este tipo de contemplación no anula la capacidad del goce estético, variable fundamental de la apreciación estética. Surge la interrogante, ¿qué significa que el sujeto se apropie de la realidad al contemplarla?

Esto significa, que, ante una obra creada por el hombre, este tiene la facultad de superar su utilidad, su producción material, su consumo y trascender el significado y la función originarios por otras. En tal sentido que esta se convierte en objeto de contemplación estética, lo cual no implica que perdiera su significado original, sino que ahora el sujeto espectador le añade la posibilidad de verlo estéticamente, es decir, de admirar su forma, su material, su belleza etc. Con esto se infiere la relación planteada estética- mirada permite al sujeto espectador distanciar la función originaria del objeto, ya sea mítica, mágica, religiosa, etcétera, pero sin perder el significado del entorno en el que se produjo.

En la medida en que cualquier objeto pueda cumplir esa función estética, comienza el proceso de universalización de la relación estética- mirada. De esta manera, surgieron armaduras medievales, estatuas egipcias, frescos religiosos, máscaras africanas que son apreciadas como obras estéticas y no como meros objetos utilitarios. Es decir, en la medida en que se desliguen las funciones originarias de los objetos y captar a través de su forma sensible lo estético, ampliamos la relación estética- mirada del sujeto con el mundo sumiéndose en la contemplación.

La contemplación centra la atención en lo sensible, en esa nueva forma de mirar que, sin olvidar el significado del entorno histórico, enseña a percibir de manera diferente, partiendo del conocimiento que la sensibilidad del sentido del mirar es foco de cualquier experiencia estética. Esta es ilimitada, vale decir, sus

límites están determinados por la variedad y la extensión de lo que el sujeto es capaz de percibir.

La mirada puede producir sensaciones tales como la coagulación, endurecimiento, detenimiento. De igual modo, quienes miran los cuadros son los que los hacen, no significa que desacredita la creatividad del artista ni ignora la autonomía de su obra, ni menos aún, negar el objeto en favor del sujeto. Este alega que el destino temporal, social e individual, de la obra de arte se cumple durante su contemplación e interpretación: sin estas, es ilusorio. Desde esta perspectiva, toda obra es una trama de huellas tejida entre el momento creativo y el receptivo. Esto es, entre la percepción, la memoria e imaginación del artista que la plasma, y la percepción, la memoria e imaginación del espectador que la mira.

En lo anteriormente expuesto hace notoria la relevancia del sujeto en esta experiencia estética, esa esencia en la mirada no se limita a un solo tipo de artífice artístico, todo está en esa interpretación que capta esa belleza que se devela en el objeto.

Cuando las cosas que veo son las cosas que quiero mirar, mi modo de ver es mi modo de ser: me identifico con lo que pienso y siento. Soy lo que miro. Así, lo percibido deja de ser un simple objeto, o sea, deja de ser un fenómeno objetivo de lo que llama realidad, para convertirse en algo susceptible de cambiar la mirada del sujeto. Es la experiencia estética misma la que hace aparecer y la que da vida al objeto y al sujeto. Esta concepción lleva a sostener que una mirada vulgar, frívola y plena de prejuicios, se encuentre con la verdadera esencia de lo observado. Por ende, excluye a todos aquellos que perdieron la sensibilidad y a los que nunca fueron sensibles. El modo de ser estético se abre al mundo por medio de la experiencia sensible.

3.3 Época Moderna: La mirada como dispositivo de poder

En este tercer espacio epocal se presentará un periodo quizá en contraposición a las reflexiones de oscurantismo y aislamiento encontradas en la Edad Media, en esta nuevo estadio se habla del afianzamiento de los ideales del progreso, la comunicación y la razón, que serán considerados desde entonces los valores empoderados en esta etapa conocida como edad moderna, los cuales están más o menos vigentes en el presente, en este punto se develaran contenidos que permitirán vincular episodios específicos de la época en torno a los cuales se tejerán las secuencias en una discusión del efecto de la mirada como dispositivo de poder.

En aras de emprender esta discusión empecemos por resaltar que una de las grandes revoluciones que trajo consigo esta transición de la edad media a la llamada ahora edad moderna está relacionada con el nuevo hábito a las artes y al pensamiento occidental, gesta del éxodo de los filósofos griegos de la antigua Bizancio, conquistada por los otomanos, hacia Italia, en la que subyacen una gran fuente de descubrimientos estéticos y humanísticos provenientes de la Reconquista de España, que había estado bajo dominio árabe durante quinientos años de florecimiento cultural mestizo.

La Época Moderna, también tendrá como carácter singular el establecimiento del hombre como figura principal, a diferencia de la edad media era que su foco era Dios. Por ende, el hombre se convirtió en la medida de todo y por razón de la recuperación y revalorización de las culturas de la antigüedad pagana, especialmente la tradición grecorromana, se dará impulso a la fe en la razón humana. Todo esto dio lugar al humanismo, el racionalismo y posteriormente la ilustración, doctrinas de pensamiento que darán un empuje enorme a las artes y en especial a las ciencias, que serán pródigas en descubrimientos, teorizaciones y fabricación de nuevos instrumentos, particularmente cuando no estén sometidas a la vigilancia inquisitorial.

Otra de las manifestaciones de esta época fue la creación de lo que se conoce como Estado producto del asalto de Constantinopla por los turcos o con el descubrimiento de América, con esto también se implementa una llamada

fragmentación del poder y la inestabilidad política que hizo necesario la formación de una estructura de poder fuerte. Este Estado moderno se imputa a formas supra estatales, dígame iglesia-imperio e infra estatales o sociedad feudal, entes dominantes en ese momento, el poder del Estado, además el poder debe tener una estructura estable y duradera.

Esta figura de Estado se conforma como un poder omnímoto que dicta normas jurídicas, se interviene en la moral, con capacidad de imponer su voluntad. El concepto de estado tiene su génesis en la voz latina status, significa condición, poder u oficio, y es usada en sentido restringido, en un principio, para referirse a las competencias que goza un gobernante, potestad, dignidad, o ingresos. En este punto entra en juego una de las categorías de importancia, el poder.

La noción de poder es delegada a los monarcas, según la mayor parte de los pensadores, este deriva de Dios en acuerdo a la teoría descendente del poder, teoría que se veía reforzada por el derecho romano, la cual establece que la divinidad concede la potestad de poder para gobernar libremente, sin ataduras, solo se encuentra sujeto a los mandatos de la ley divina, lo que les obligaba a ser justos y dignos empoderando así, la figura del príncipe, a quien se le reconoce con el poder absoluto, en principio de manera exclusiva, lo cual significa que los órganos dependientes de él, tanto colegiados como unipersonales no lo tienen atribuido, solo excepcionalmente las instituciones que se identifican plenamente con el Príncipe.

Aunque en realidad la idea del poder absoluto del Príncipe permitía una amplia discrecionalidad en los asuntos de gobierno y judiciales a los funcionarios reales. Las sociedades occidentales aún mantienen sus estructuras en flagrante en gran parte de las organizaciones.

En su mayoría las acciones, y en general toda la vida de los individuos, acontece dentro de organizaciones, que pautan de forma muy destacada la conducta de las personas que se relacionan con ellas. Es así, que se escucha hablar de sociedades organizadas y del hombre-organización, donde pareciera

que no hay nada fuera de una organización en la vida de un sujeto. Por tanto, el análisis de y autoridad se ha convertido en un factor importante dada su condición de mecanismo de control y dominación a fin del logro de los fines y objetos de la organización. En este proceso de conformación organizacional intervienen varios factores, pero sin ninguna garantía de cooperación ni coordinación, entre los cuales aparece como componente esencial en este modelo la ya mencionada figura de poder.

A esta categoría, hablando del poder, se le anexan las diferentes ideas observadas en las llamadas relaciones de poder en su devenir, cuál mecanismo con capacidad de controlar el futuro del hombre, aunque ese dominio no reconozca por lo menos la construcción metódica de su tradición. Ese ha sido, eventualmente, el principal conflicto que ha atravesado esa construcción moderna, esas nuevas posturas e ideales del dilema en cuanto al poder, influencia de la edad clásica fundada en meta relatos, genealogía, propiedad, apariencia y comunicación de la dificultad del operar de una hegemonía que ya no tiene rostro. Esta asunción de poder trae consigo un límite en la soberanía, así como el distanciamiento entre la moralidad formal del poder y los actos constituyentes del mismo. En este punto valdría la pena la siguiente interrogante ¿Cuál es ese supuesto en el que debería estar soportado el concepto de poder?

Veamos antes el carácter etimológico del concepto de poder. Este proviene del latín *possum -potes - potui-posses*, que de manera que significa tener capacidad, fuerza, valga decir, potencial para dominar o poseer un objeto, o el perfeccionamiento moral, político o científico. Visto desde esta perspectiva él está identificado con el vocablo, *potestas*, que traduce potestad, potencia, poderío, el cual se utiliza como homólogo, *defacultas*, que representa posibilidad, capacidad, virtud, talento, lo cual ha sido desvirtuado.

La perspectiva de lo que realmente debería ser entendido como poder no se ha empleado correctamente, ya que este ha sido pensado desde la visión en qué consiste simplemente en movilizar al subordinado a aceptar las órdenes de un superior, lo cual fue confrontado por Foucault con lo que él conduce a realizar una

distinción entre el poder de la obligación, de la coerción, de esa violencia que llevaría a actuar de una manera determinada y concreta.

El poder no tiene un carácter negativo natural. En cambio, sostiene que "el poder produce a través de una transformación técnica de los individuos (...) el poder produce lo real" Foucault, M. (2001: 11). Con lo que quiere referir que el poder es una suerte de estrategia, es decir, que no es algo que se posea, sino que se ejerce, por lo que sus efectos no deben ser imputados a una privación sino a ciertos dispositivos que le permiten actuar enteramente.

Ahora, frente al axioma según el cual este concepto ha sido desarrollado, se puede inferir que actúa a través de dispositivos de represión e ideología, ¡las cuales son tácticas extremas de poder que en modo alguno se contenta con excluir o impedir, o hacer creer y ocultar! De allí que los seres humanos vivimos normalmente en medio de complejas relaciones de poder. El poder puede estar respaldado por una autoridad, cuya naturaleza puede ser muy diferente, o, simplemente, puede apoyarse en la mera fuerza. La autoridad puede estar desprovista de poder reglado socialmente y, sin embargo, ejercer un influjo social, incluso decisivo.

En este caso hablaríamos de autoridad moral, que normalmente requiere coherencia personal y ejemplaridad. Pero los lindes entre poder y autoridad, a veces, se entrecruzan y, por eso, puede decirse que la autoridad moral goza de un cierto poder, porque suscita responsabilidad, siempre respetando la libertad, porque saca a la luz los mecanismos de dominación, porque tiene influencia social. Es propio de la pura autoridad moral, no tener poder coercitivo alguno. Como ejemplo podríamos hablar de lo que para el mismo Foucault representa el sistema penal, él postula que es la forma en que el poder se muestra de manera abierta y sin enmascaramientos. Foucault (2001: 28) afirma "Meter a alguien en la prisión, mantenerlo en prisión, privarle de alimento, de calor, impedirle salir, hacer el amor (...) ahí tenemos la manifestación de poder más delirante que uno pueda imaginar"

Desde esas perspectivas Foucaultnianas visualizadas en la época, deducimos que el poder tiene un gran espacio en el que se manifiesta, por lo que son observadas diversas formas de represión expresadas en diferentes ámbitos, en los cuales se intentan imponer pautas o modos de interpretar la realidad bajo una coacción, soslayando la percepción o formas de interpretación. Foucault (2001: 31) está convencido de que "en todo lugar donde hay poder, el poder se ejerce. Nadie es su dueño o poseedor, sin embargo, sabemos que se ejerce en determinada dirección; no sabemos quién lo tiene, pero sí sabemos quién no lo tiene". Brindando una imagen de cómo funciona la figura de poder circunscrita a la época, en la que reconoce que este es un mecanismo que sirve para modelar los cuerpos y comportamientos.

De todo lo anteriormente esbozado se puede inferir que el concepto de poder va a depender de la persona que considere poseerlo, para algunos será la amenaza de castigo a la resistencia, siempre que sea severa. Por ende, si un sujeto no practica el poder, este solo lo tiene si otros sujetos lo consideran con ese poder. Entonces esa figura de poder existe en las interacciones sociales, siendo este un atributo contenido en toda relación social determinado por su carácter asimétrico, donde el sujeto con poder infiere dominio sobre otro, haciendo del mismo, hablando del poder, un mecanismo o dispositivo a fin de modificar las posibilidades de que el otro actúe de determinada manera ante ciertas circunstancias. Convendría entonces decir que el poder es una vía a partir de la cual el hombre ha logrado imponer su voluntad convirtiéndolo en un dispositivo para hacer cumplir reglas.

Aquí se hace presente otra categoría hilante de esta disputa: el dispositivo ¿a qué nos referimos cuando hablamos de dispositivo?

Este es un término que al igual que poder tiene su etimología en el latín, en la palabra *dispositus* que quiere decir "**dispuesto**", por lo que un dispositivo es un artefacto o mecanismo con determinadas características para una acción determinada. Curiosamente, es un concepto que tiene su génesis en el pensamiento de Foucaultniano, quien lo utiliza a partir de los años setenta, cuando

comienza a ocuparse de la "gubernamentalidad" o "gobierno de hombres". en cierto sentido, los "dispositivos" de los que habla Foucault están articulados a una herencia teológica, por lo que puede reconducirse a la fractura que separa y reúne en Dios al sujeto y la práctica. Entonces el término *dispositivo* designa aquello en lo que y por lo que se realiza una pura actividad de gobierno sin el medio fundado en el ser. Es por esto que los dispositivos deben siempre implicar un proceso de subjetivación, deben producir su sujeto.

Si bien es cierto que este autor no ofrece una definición de esta noción, hablando de dispositivo, en sentido propio, sí realiza un acercamiento al mismo en una entrevista de (1977: 229) donde expresa que:

Aquello sobre lo que trato de reparar con este nombre es un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante. He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento, pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos.

Este vínculo que reúne todos estos términos representa una época, un conjunto de praxis, de saberes, de medidas y de instituciones cuya meta es gestionar, gobernar, controlar y orientar en un sentido que se quiere útil— los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres. Pero, además, cada dispositivo es una línea de fuerzas, la que se desplaza por una multitud de puntos, dándole a su trayectoria una configuración única.

Siguiendo el hilo de los planteamientos anteriores, indagemos ahora en las nociones de visibilidad e invisibilidad del sujeto en estas relaciones hasta ahora planteadas y en los mecanismos y prácticas de poder asociados a esos conceptos de acuerdo a uno de los núcleos simbólicos más potentes sobre los que se asienta la filosofía moderna, y de donde emergen elementos apropiados para articular una base de reflexión crítica sobre la mirada como un dispositivo de poder.

En tal sentido, La mirada jerarquiza, organiza y etiqueta la realidad. Así pues, siguiendo a Foucault, interpretaremos la mirada como una práctica de poder., Foucault muestra ejemplos de cómo los métodos de vigilancia y mecanismos disciplinarios relacionados: la autorregulación ha dispuesto la mirada como aparato de poder, ilustrando la mirada como medio para poner en práctica la dinámica entre las relaciones de poder y los mecanismos disciplinarios y propicia una relectura de este mito centrada en las distintas formas de poder que emergen de la mirada.

Foucault (1977) expone lo que para él es un sistema de dispositivo de poder, con lo que plantea una proyección teórica con la que retoma el tema del cuerpo como un suceso disciplinario que el hombre rige normas para la sociedad. De la misma forma, Foucault en el mismo texto reseña que como parte del cuerpo humano, la mirada es un elemento integral para los sistemas de poder. Esto a partir de conceptos como: Panoptismo, poder/conocimiento y biopoder, presentado un modelo de autorregulación a partir de la vigilancia, lo cual incluye la mirada.

Aunque originalmente la idea del panóptico no proviene de Foucault, sino que este se inspiró en Bentham, filósofo inglés quien en el siglo XVIII diseñó un centro penitenciario imaginario que permitiese rentabilizar al máximo la vigilancia. Para ambos autores el panóptico representa una prisión circular con una torre única para el centinela, alrededor de la que se distribuyen las celdas de los presos. Desde esa torre de vigilancia se divisan todas las celdas, pero desde cada celda solamente puede verse el punto de control central. Así que, solo hará falta un sujeto para vigilar la prisión, y la simple posibilidad de que haya un guarda

observando a los presos hace que estos cumplan las normas, por temor a ser descubiertos si las infringen. Este dispositivo es ejercido como se ve a partir de la mirada, se basa en la sujeción a un régimen de visibilidad permanente donde lo más disuasorio es el riesgo de ser visto cometiendo una falta, lo que conlleva que el preso respete e interiorice todas las reglas de la prisión.

Así de esta manera, al trascender la mirada, su sujeción al ojo como único órgano ejecutor de poder, y desbordar su libertad de acción hacia otros espacios, las significaciones de nuestras acciones diarias comienzan a multiplicarse, principalmente de acuerdo a subjetividades sobre las cuales el sujeto no tiene control.

Es sabido que un sujeto modifica su conducta cuando se presumen observados, aun sin el conocimiento de quién o qué lo ve; esta vigilancia, real o ficticia, tiene efectos auto-regulatorios. Para muchos será común la escena de un padre que mira al hijo y este sin dudar sin que su progenitor medie palabra obedece a esa mirada.

Ya se ha dicho en líneas previas que la mirada tiene un gran poder porque refleja lo que sentimos por dentro e inevitablemente tiene un gran impacto en la manera en la que nos comunicamos. Es una de las principales herramientas que nuestro cuerpo como receptor y transmisor de emociones usa para comunicarse, pero al mismo tiempo es un mecanismo que ha sido utilizado para ejercer dominio y aplicar disciplina. A lo que en referencia añade Foucault (2009: 218) en cuanto al modo de ejercicio del poder de la disciplina para acometer posteriormente los distintos mecanismos de los que se sirve y el tipo de individualidad que produce, expresa: La “disciplina” no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una “física” o una “anatomía” del poder, una tecnología

La mirada ha sido tema central en las teorías de filósofos como Foucault, a través de la cual resulta factible dar luz a los mecanismos de dominio en la sociedad moderna. Esa mirada que sostiene un vínculo con el lenguaje del

cuerpo, convirtiéndola en un dispositivo de producción de poder mediante el cual un sujeto logra subyugar y dosificar a otro fijando las reglas a partir de las que se conceptualiza la realidad.

En esa construcción de relaciones de poder, la mirada funge como una retícula en la que se van insertando diferentes elementos, ajustándose a cada una de las celdas de esa matriz discursiva de manipulación y dominio, expresando lo no verbalizable, pero expresivo en el que confluyen muchas de las prácticas de poder que realizamos y/o padecemos cotidianamente. Situación que fue abordada Foucault abordó con gran lucidez en su libro *Las palabras y las cosas*, para él La mirada y la palabra están interconectadas

Esta perspectiva de la mirada ligada al poder implicar ocupar una posición de superioridad absoluta con respecto a un campo visual que es controlado y dominado en todos sus detalles. Entonces, la mirada produce el establecimiento de un régimen de visibilidad en aplicables directamente sobre los individuos y que giran en torno a la polaridad de ver y ser visto, por ejemplo, ser sorprendido, es decir visto, in fraganti rompiendo alguna regla, es garante de aplicación de disciplina, lo cual se inscribe en la psique de los individuos con total intensidad. Consecuentemente, la mirada implica un juez de un juez que aplica una ley no verbalizada, pero que se cumple, aunque no está inscrito en ninguna parte, sin embargo, el sujeto se siente subyugado.

La mirada, las dimensiones de visibilidad y legalidad está representada por el sujeto que ejerce su autoridad sobre otro sujeto. En tal sentido, la mirada es panóptica, dado que es capaz de ingresar a cualquier espacio, su conocimiento es omnisciente y de esta nada se esconde. Todo lo sucumbe, pues todo lo percibe dictaminando lo que es bueno o malo para ser premiado o castigado., desplegando así unas prácticas de legalidad que son, en definitiva, prácticas de poder hegemónico.

El hombre a partir de su mirada despliega su poder, instaurando un régimen de visibilidad en cuyo centro se sitúa él, y desde donde observa sus dominios. Donde el mirado se somete al poder de quien lo mira, lo cual involucra la sujeción a un

régimen de visibilidad en el que los sujetos se ven forzados a conducirse bajo la mirada de otro que puede aprobar o censurar sus acciones, en esta relación el sujeto que mira tiene a su alcance la opción de actuar sin ser visto y observar cómo actúan los demás es decir, administra un régimen de visibilidad, pero no se somete a este, ocupa una posición jerárquica superior a la de los individuos que únicamente están a merced de las miradas ajenas, esto es, que tiene la capacidad de vigilar y castigar.

El contacto de las miradas del sujeto vidente y el sujeto observado muchas veces implica la desaparición del espesor de la subjetividad de quien es visto, convirtiéndolo en materia inerte, prácticamente cuerpo inanimado. En este punto el sujeto vidente, no se mira a sí mismo, ya que su propia mirada sería como poder petrificante. Siendo, el gran gestor de las miradas ajenas, estipula lo que puede y no puede ser visto porque manipula a su antojo los regímenes de visibilidad e invisibilidad de los otros sujetos. Así mismo, controlar la mirada es una de las modalidades de poder que ejerce el hombre.

Claramente, para atormentar al disidente se necesita un verdugo, aun sin la necesidad de herramientas de tortura, basta una mirada para ejercer la autoridad que se cree tener, pues si ese sujeto que es subyugado le son abiertos los ojos sabría que tiene ese mismo poder del que lo subyuga, por lo tanto, basta utilizar la mirada para manipular y neutralizar cualquier intento de rebelión.

Pareciera que desde que nace hasta que muere, el ser humano está adoctrinado a este tipo de prácticas como ejercicio de supervivencia, el ser dóciles y útiles es la regla impuesta por la sociedad en la intención de crear espacios cerrados para la instrucción. El éxito de esta praxis está en aislar los sujetos imposibilitando un escape que le permita expandir su mirada. Aun esto es común en los centros educativos, al cual han querido abstraer con la falsa idea la creación de un nuevo sujeto, con un nuevo rol, un actor que conlleva a una mayor dominación. Pues se sabe, que detrás de toda acción dentro de estos espacios está una mirada vigilante a la ante cualquier movimiento, por simple o inocente que parezca, actuará, todos los movimientos ya sean gestuales o dialécticos

tienen una dirección, una utilidad social; y lo que surge fuera de estos renglones es tomado como insubordinación y, por lo tanto, es castigado por ese sujeto vigilante considerado una fuerza que está más allá de nuestra consideración esta necesita de un mecanismo de micropenalidad, por el cual se pueda corregir todo tipo de acciones que desvíen al individuo de su función, que lo estandariza en una norma.

Como se ha anticipado, poder se refiere a un tipo de vigilancia jerárquica que empieza a formar parte integrante del propio proceso de producción como juego de la mirada que controla la presencia constante del sujeto como engranaje especializado, y que, a su vez, es capaz de un control interior del propio sujeto presionado por dicha presencia ausente de una mirada que controla, pero que no es susceptible de ser controlada. Sin embargo, esta inspección jerarquizada, por medio de la mirada, no tendría ningún efecto si no es por la distribución espacial de las series temporales en las que están dispuestas las funciones especializadas de cada sujeto, las cuales le otorgan su propio rango dentro de cada institución.

Resaltando la faceta productiva del poder visto como un medio de producción y no coacción, brindando un doble beneficio, ya que el par que este capaz de crear un tipo de subjetividad, reforma las capacidades del sujeto, aumentando así las fuerzas del cuerpo en términos de utilidad y corrigiendo su relación con su propio cuerpo, consiguiendo un efecto de obediencia espontánea.

Solo si estas nociones inundan el pensamiento humano y este sale de la cómoda posición del mirar para abstraer y se deje entrar al otro en juego, solo cuando esa mirada se torne una que corriente e inundan los espacios de la vida, es cuando son valiosas y, por lo tanto, pueden ser objeto de un verdadero dispositivo de poder.

3.4 El clima cultural actual: La mirada como un lugar de encuentro

En este punto aterrizamos en el último estadio de este fascinante recorrido en el cual abordaremos la cuestión de la mirada en términos una relación privilegiada con el otro, donde la develaremos como un lugar de encuentro en el que confluyen

intersubjetividades, por lo tanto, será comprendida como una relación o vínculo entre el sujeto y el yo del otro. El modo a seguir para constituir una disertación en la que la mirada representa un espacio en el cual el otro se hace presente, en el que la mirada de ese sujeto vidente se asocia a lo sensible dentro su plano perceptivo. Sartre, (2008: 373) afirma:

En tanto que objeto espacio-temporal del mundo, en tanto que estructura esencial de una situación espacio-temporal en el mundo, me ofrezco a las apreciaciones del prójimo. Esto también lo capto por el puro ejercicio del cogito: ser mirado es captarse como objeto desconocido de apreciaciones incognoscibles, en particular, de apreciaciones de valor.

Con lo que se quiere significar que cuando existe un encuentro de miradas, es decir, el caso de unos ojos que confluyen con otros. la mirada es un fenómeno que no está conectado a forma determinada alguna, pues no puede reducirse a los ojos del sujeto que mira, ni tampoco los ojos del otro, y justamente en ese espacio en el que se sostienen ambas miradas se crea un lugar de encuentro. Sin embargo, si se piensa desde la perspectiva de un individuo, solo estaremos enfocando su realidad y su espacio en ella. de manera intuitiva y continua el sujeto diferencia la extensión de lo que pasa frente a sus ojos de acuerdo a las relaciones físicas, perceptivas y emocionales que establece con ello, reafirmando así las nociones relativas que tiene del entorno y de su mayor o menor capacidad de impactarlo.

Estas líneas previas nos indican que para que ese espacio que se intenta develar debe existir un contacto físico a partir de la vista, por consiguiente, se habla de la presencia de seres humanos. El problema de la existencia real del otro se desarrollará por la materia de la mirada, no podemos abordar la cuestión de la sin enfrentarnos al otro, esto es crucial. La singularidad del problema con el otro expuesta por Sartre (2008: 380), ya que para este la mirada aborda por sí misma una espontaneidad original entre el sujeto vidente y el otro, por lo que afirma

La presencia a mí del prójimo-mirada no es, pues, ni un conocimiento, ni una proyección de mi ser, ni una forma de unificación o categoría. Simplemente, es, y no puedo derivarla de mí. Al mismo tiempo, no puedo hacer la caer bajo la ἐποχή

fenomenológica. Esta, en efecto, tiene por finalidad poner el mundo entre paréntesis para descubrir la conciencia trascendental en su realidad absoluta. Que esta operación sea posible o no en general no nos corresponde decirlo aquí. Pero, en el caso que nos ocupa, no podría poner fuera de juego al prójimo, pues, en tanto que mirador, este no pertenece precisamente al mundo. (...)

La mirada depende tanto del que mira como del otro, sin este último no podemos hablar de mirada, es por esto que resulta indiscutible hablar de la mirada con el otro para poder abordar la cuestión del otro.

Evidentemente, dentro de un espacio social como el contexto urbano, es ineludible que un individuo experimente continuamente la presencia de los otros y transformarse una y otra vez, por tanto, en objeto de sus miradas, sean estas afectuosas, inquietantes, interesadas o desprendidas. Merleau-Ponty en su *Lo visible y lo invisible* afirma parafraseando: Lo que fundamentaría esta interdependencia entre el mundo que está allí y el mundo que el sujeto experimenta sería para la constatación de que es un cuerpo entre cuerpos, que los espacios se abren desde el contacto entre sus límites, que no hay mundo preexistente a la vivencia corporal de éste porque el enfrentamiento entre un afuera y un adentro no tendría sentido si, el cuerpo está al límite.

La misma autora propone respecto a la percepción, en primer lugar, dos puntos básicos: " que la percepción del mundo y de las cosas no es posible por fuera del aparato sensorial, y que este aparato no es un mero conductor que traslada inequívocamente un estímulo externo de orden absoluto hacia nuestra consciencia, sino que éste modela las "cualidades" de los objetos percibidos y las reviste de significaciones". Por lo que concibe la percepción como una puesta en acto de relaciones entre sujeto que percibe y lo percibido afirmado que el cuerpo no puede separarse de la realidad visible, dado que existe relación entre lo que el sujeto ve y el objeto mismo.

Debe ser entonces destacado el rol de la mirada en ese acto perceptivo y en el reconocimiento del otro. Es importante señalar que la mirada es un escudo que impide que se desvirtúe ese plano interior de percepción del sujeto, dado que esta al iniciarse en recorrido físico de los ojos dirigidos al objeto o sujeto que se ve

retorna al sujeto vidente. Consecuentemente, lo que devela esa mirada intermediaria es la realidad del sujeto vidente, es decir lo que no es y lo libera de su propia conciencia. Pero como sujeto pertenece a una realidad, como se dijo en líneas anteriores, si no, no sería capaz de advertir el fenómeno contrario y descubrir placer justamente en la entrega desprendida, liberadora y definitiva del yo-objeto. de modo, que sus cualidades como representación humana son capaces de operar en sí mismas como un sujeto vidente, como un gran ojo que interpela a su observador y complejiza vínculos que en una primera instancia habrían de parecer inocuos y esencialmente unilaterales.

Desde estas perspectivas la mirada se puede entonces pensar en un espacio entre sujetos, pues esta se da entre ambos. Sin embargo, para que exista esta mirada, esta como condición los ojos como ente objetivante de la misma, ya que estos son el vehículo a través del cual se da esa mirada con el otro y a su vez posibilita la mirada entre ambos. Cabe en este sentido la descripción de la mirada en Sartre (2008: 390), tal como él lo expresa en el ser y la nada la cual es hecha en el plano del cogito:

(...) hay en toda mirada la aparición de un prójimo-objeto como presencia concreta y probable en mi campo perceptivo, y, con ocasión de ciertas actitudes de ese prójimo, me determino a mí mismo, a captar, por la vergüenza, la angustia, etc., mi "ser-mirado". Este "ser-mirado" se presenta como la pura probabilidad de que yo sea actualmente este esté concreto, (...)

Ahora bien, como se ha relatado, el otro no es un objeto cualquiera de orden añadido como los demás objetos del entorno, por lo tanto, no se debe reducir al otro a su objetividad inmediata, sino solo sentir su propia objetividad que la mirada del otro engloba. En tan sentido, la mirada solamente se sostiene en los ojos del otro, pero de ninguna manera se reduce a ellos, dicho de otro modo, el fenómeno de la mirada no está inscrito a objeto alguno.

Indudablemente en ese intervalo de coexistencia que comparten dos sujetos al mirarse, sus miradas se cruzan en algún punto entre ellos, esta no se circunscribe a uno en particular. Sin embargo, obedece a ambos sin ser de ninguno, tan solo

existe a razón de un hilo entre estos. Dicho así se presenta a ese otro que no solo es mirado, sino que mira y no es la representación de un objeto. Ahora bien, ese otro, el cual tiene mirada propia, la cual evoca sentimientos y emociones, constituye entonces una subjetividad, por tanto, se debe diferenciar del resto de los objetos del universo.

Indiscutiblemente, al hacer referencia a la mirada, regularmente se piensa en esta como una aproximación analítica son: dos ojos que miran. Pero debe quedar claro que los ojos no son la mirada, sino solo su soporte. Por lo que interesa especialmente proponer aquí que existe además de estos órganos visores otro espacio interactivo en el cual las miradas estructuran y determinan las subjetividades: aquel que comprende el vínculo entre sujetos A lo que (Sartre, 2008: 361) añade:

La mirada del otro enmascara sus ojos, parece adelantárseles. Esta ilusión proviene de que los ojos, como objetos de mi percepción, permanecen a una distancia precisa que se despliegue de mí hasta ellos –en una palabra, soy presente a los ojos sin distancia, pero ellos están distantes del lugar en que me encuentro.

En tanto que el percibir es también mirar, y captar una mirada es tomar conciencia de ser visto. Esta conciencia de saberse mirado es a lo que Sartre se representa al hablar de la mirada, que esta es, ante todo, un intermediario que remite, en última instancia, de sujeto vidente a sí mismo en el sentido en que retorna, así, el sujeto vidente al proyectar su mirada en el otro automáticamente en el instante que este devuelve la mirada lo retorna a su ser-objeto. Por lo tanto, el sujeto tiene conciencia de las cosas del mundo, pero desde su mismidad, es así como las cosas del mundo se le presentan.

Rara vez el ser humano tiene una percepción clara de sí mismo, o lo que es igual verse a sí mismo, mucho menos reconocer su mirada de forma consciente. Con esto se quiere significar que ya el acto de ser visto por ese otro, lo que le confiere el sentido del ser que da el sujeto, esto es, la forma en cómo le aparece. En consecuencia, ese cruce de miradas refleja además de la subjetividad de otro, en tanto se puede percibir sus sentimientos, emociones, etc.; la subjetividad propia

de ese sujeto que mira. Por lo cual la subjetividad solo puede ser intuida por el otro, mas no vista.

A partir de su ser-objeto, el sujeto, se llega a percibir por un juego de negaciones, un para-sí, pero ese para-sí no puede ser visto por el otro. El hablar de ese para-sí es una intuición fenomenológica que le viene al sujeto erizada sobre su ser-para-otro, desde ahí intuye la subjetividad extraña. Pensando la subjetividad como la sustancia de sí a al otro, en una relación o vínculo entre el sujeto propio y el yo del otro. Por ende, no se debe etiquetar la mirada como una mera actitud objetiva, en tanto que esta no devenga de un objeto, ya que en estos no existe una reciprocidad en el acto de mirar.

Ahora, en vista de que solo existe una correlación entre las miradas entre sujetos, se le infiere a esta ese carácter subjetivo. Igualmente, se debe aclarar que para que exista conciencia de ese otro como una subjetividad existente, en primer lugar, ese sujeto vidente debe separarse de su propia subjetividad, valga decir, tiene que saberse otra conciencia respecto de él, ya que para el ser-otro es requisito esencial. En tal sentido, si ese otro se percibe como no-ser, la consciencia se constituye sobre el fundamento de su relación con el en-sí, conformándose en la estructura ontológica que hace posible la verdad y el conocimiento del otro. Además, como no hay libertad mirada del sujeto, no hay sujeto develado.

Estas líneas previas nos indican que para que se dé ese espacio que se intenta develar debe existir un contacto físico a partir de la vista, por consiguiente, se habla de la presencia de seres humanos. Hasta el momento se ha referido la objetividad de esa relación que involucra la mirada, pero la mirada implica mucho más, se quiere establecer un espacio para el encuentro, se debe que existe una relación con otro que es un sujeto, ese que fue descrita por Sartre en su ser-para-otro mencionado anteriormente, lo cual también implica, la no identificación del sujeto que mirado con la consciencia de aquel que lo mira, por tanto, el que la consciencia no pueda aprehenderlo sino como sentido

A través de la mirada se proyectará ese espacio en el que el otro aparece trascendiendo la realidad del sujeto que mira como suyas propias.

De lo anterior se puede expresar, que, con la mirada, se logran develar rasgos de la subjetividad ajena que puede objetivar al sujeto que mira. En este punto, cabe mencionar que Sartre nunca habla de una mirada a secas, siempre esta está a la base una relación concreta con el otro. Esa mirada-del-otro, descubre un mirar-mirante y no mirar-mirado. Sostiene Sartre, (2008: 376)

En primer lugar, es el ser hacia quien no vuelvo mi atención. Es aquel que me mira y al que yo no miro aún; aquel que me entrega a mí mismo como no-revelado, pero sin revelarse él mismo; aquel que me es presente en tanto que me apunta y no en tanto que es apuntado; es el polo concreto y fuera de alcance de mi huida, de la alienación de mis posibles y del derramarse del mundo hacia otro mundo que es el mismo y empero incomunicable con éste.

Con lo que pretende expresar que la mirada transgrede cualquier distancia establecida hacia los objetos del mundo, y despliega distancias que le son propias. En tanto que esa mirada-del-otro es eso a través de lo cual aparece en el mundo una presencia para el que mira sin distancia, así la realidad con la que se percibe el otro es de una relación sin distancia. En tal sentido esa mirada del otro además de significar una representación cercana de un sujeto, de ese mismo modo es a partir de quien el que mira pueda captar una mirada por medio de esta, con esto se intenta explicar que una mirada al ser captada se da de forma simultánea entre los sujetos entre quienes se da lo que a su vez presume la figura propia del sujeto vidente a partir de ese otro, así el que mira es captado por el otro en su presente propio, motivo por el cual, tiene ineludiblemente un exterior, tanto para el otro como para sí mismo.

Es entonces cuando se procede a hablar de una realidad en la que ambos sujetos, que cruzan miradas, cohabitan en simultaneidad, es decir, en una conexión de dos sujetos que no están relacionados por ninguna otra relación que esta: la mirada. Y es así como cada cual, al reconocer al otro, también a sí mismo.

Es ese espacio de encuentro, pues todo lo que aparece ante la mirada aparece siempre dentro de la realidad que se mira. Proporcionándose de esta

forma la realidad del otro dentro de la realidad de quien mira, a la vez de un reconocimiento mutuo. Es por esto que, en ambos sujetos, terminan a partir de su realidad individual, correspondientes a cada cual, encontrándose en simultaneidad dentro de una realidad compartida.

El ser humano en su búsqueda de erigir y optimizar esa realidad ya mencionada ha propiciado mecanismos que favorezcan la interrelación con otros. En tal sentido ha creado dispositivos: gestuales, orales, escritos, virtuales. La aparición de estos medios tecnológicos ciertamente ha simplificado la vida del hombre, pero ha masificado una relación hombre-máquina con los que ya comúnmente se establece ese contacto que debería darse entre sujetos.

No es un secreto que en la actualidad la sociedad en la que nos desenvolvemos está caracterizada por el uso de mass medias, es decir, los hombres se han dado más a lo tecnológico. En este aspecto, Thompson (1998: 56) expresa:” que esta sociedad está caracterizada por: “nuevas formas de acción e interacción en lo societal, nuevos tipos de relaciones sociales y nuevas maneras de relacionarse con los otros y con uno mismo”.

Con esta nueva tecnología sé apertura un nuevo discurso que emerge de los textos e imágenes, un diálogo sujeto- tecnología, pero que a través la mirada humana construyen sentido mediante la aplicación de este tipo de agenciamientos se inaugura una forma otra de mirar a través de las redes electrónicas que amerita re-pensar el acto, no en la búsqueda de un patrón, sino para develar miradas, rescatar el silencio, hurgar en ese ser imaginario, a fin de construir un horizonte discursivo que permita reflexionar la mirada “otra” desde un enfoque la subjetivo y virtual.

A partir de la construcción de este espacio de interacción social, se piensa un nuevo lenguaje visual, la cyberdiscursividad, que implica otro sentido mediado por el espacio virtual, es decir, otra forma de expresarse, escribir, leer y de interactuar. Estos espacios virtuales incorporan maniobras que accedan al reconocimiento del otro a partir de esos nuevos discursos en las redes con la idea de propiciar el acercamiento y el convivir virtualmente. Todo en pro de que estos medios

comunicacionales vallan en consonancia con el fenómeno actual de globalización social y cultural, siendo así estos propios de una sociedad altamente compleja.

Es indiscutible que esta sociedad es totalmente tecnológica y ha instrumentalizado lo que se ha venido tratando como mirada, donde ya el sujeto no es ese homo videns, se ha convertido en un homo digital y con esto no se quiere significar que no mire, sino que lo hace desde otras formas. Esto ha traído consigo un quiebre en los antiguos paradigmas que caracterizaban la humanidad, lo que supone un cuestionamiento de las lógicas que han estado sobre la base de las sociedades antiguas fundada por leyes, que han hecho posible moldear, controlar y homogeneizar a los sujetos.

Visto desde las perspectivas anteriores, estas tecnologías pueden también ser percibidos como agenciadores del cuerpo. Téllez. (1997: 4) refiere: “ Dispositivo panóptico y dispositivo visiónico, dispositivos de visibilidad y de poder. Pues, por una parte, a estos dispositivos les son inmanentes formas de ejercicio del poder y, por otra, sin ellos tal ejercicio no es posible”. Donde se quiere dejar impreso que dichas tecnologías en el clima cultural actual funcionan como extensión de una representación de poder, tal dispositivo de visibilidad e interacción ha generado la presencia de un sujeto sojuzgado con limitación en la mirada.

Consecuentemente, la saturación de medios y el crecimiento de las redes informáticas y su alcance de difusión de datos logran reducir espacio y tiempo a través de estas esferas informativas, mediática y virtual. Sin embargo, lo que manifiestan las nuevas plataformas digitales no es completamente desconocido, aun así, existe un factor diferencial que ha permitido que la mirada trascienda más allá de la relación entre sujetos.

Los cambios en este sentido son realmente asombrosos en pro de adaptarse a estos nuevos escenarios de vida que enfrenta la sociedad. Con la globalización, estas tecnologías han roto con el espacio geográfico para la definición de la cultura, relativizando nociones como lo próximo y lo lejano. Por lo que, ante esta nueva realidad cultural, las formas tradicionales de generar, recibir o transmitir conocimientos desvanecen ante los progresos irresistibles de la ciencia

massmediatizada.

Esta nueva forma de representación presume significados aparentes del objeto, abre ambigüedades ocultas más allá de la simple analogía. En este sentido, la imagen e información tecnologizada conforman una cultura distinta a la fijada por los antiguos paradigmas.

En el clima cultural actual, la imagen se constituye como lenguaje que fusiona pensamiento, imaginación y sentido. Ante estos avances científicos y tecnológicos que se han gestado en la nueva sociedad, se invita a reflexionar sobre el modo como se construye y se piensa la subjetividad en estos tiempos.

Desde luego, nuevas subjetividades, nuevas miradas y lenguajes se están construyendo en estos espacios virtuales que apuntan a establecer sinergias más que separación o confrontación entre técnica y humanismo. Hablar de la mirada a partir de lo anteriormente esbozado, en la búsqueda de develarla como un lugar de encuentro se debería preguntar ¿qué espacio tiene la mirada en este nuevo paradigma?, y ¿en qué punto se da ese encuentro entre el sujeto y el mass media?

Ciertamente, la sociedad del clima cultural actual es la más activa y conectada de los tiempos. Pero también es cierto que existen más sujetos incomunicados y que sienten esa sensación de soledad. Esto porque quizá no se ha establecido una diferencia clara entre conexión y comunicación.

Téllez (1997: 6) sostiene que: " (...) se asiste al progresivo reemplazo del panoptismo, propio de las sociedades disciplinarias, por la visionica dispositivo de visibilidad (...) con el que sugiere el sujeto es conducido a ver de cierta forma, al sujeto vidente en un cuerpo-vidente que conduce la mirada a una tele presencia reordenando así el acto perceptivo de sí mismo. En fin, el acto de mirar se torna localizador.

Todo lo antepuesto tiene sentido indudablemente, pues la comunicación real, con una persona real requiere ese acto sublime del mirar, pero se debe analizar

hasta qué punto se pierde la esencia de éste cuando la interacción con el otro es a través de un massmedia el análisis de esta relación sujeto-máquina debe conllevar a revalorar la naturaleza del sujeto, teniendo en cuenta de la artificialidad del aparato, por más que se intente desvincular más que separarnos de lo que se considera natural, habría entonces que repensar nos el modo de conocer, pensar y reconocer una manera innovadora de interacción con el mundo. Esto fue diseñado desde la antigüedad con el sujeto occidental, quien ha perdido su capacidad de vincularse con lo orgánico, y a su vez ha construido, de manera paralela, tecnología.

Plantear entonces una noción de la mirada como lugar de encuentro a partir de la visión de la tecnología, evoca en principio descifrar su parte subjetiva. Para esto es necesario regresar al punto en el que la Modernidad en el que el mito hombre-máquina, ese, cyborgse manifiesta como uno de los grandes mitos de la época. Desde allí se perfila el ideal tecnológico. Pero, ¿qué sucede cuando existe un diálogo entre dos sujetos a través de un medio tecnológico?, empecemos por reconocer que en ese momento este medio se convierte en ese otro, esa representación en tanto aparato que va más allá de una alucinación que se torna a su vez otro vigilante no predecible. Plantea Derrida (1999:23) al respecto que: " además del diálogo, hay algo que no sabemos sobre la máquina; no sabemos su función, y esta se convierte en un dispositivo ficcional. "En ese secreto sin misterio reside frecuentemente nuestra dependencia respecto a muchos instrumentos de la tecnología moderna que sabemos utilizar, sabemos para qué sirven, sin saber qué sucede con ellos, en ellos, en su territorio; y esto debería hacernos pensar sobre nuestra relación con la técnica hoy, sobre la novedad histórica de esta experiencia".

En tanto la mirada es experiencia, se tendrá, entonces, que replantear el concepto de esta experiencia en tanto sujeto-cuerpo-máquina, ¿Posiblemente este se convierte en una extensión del cuerpo?, quizá se pudiera de cierto modo considerar que existe algo de cierto en la respuesta a este cuestionamiento, sin embargo, en esta tecnología impera cierta intencionalidad y una determinada

sistematización, vaga decir, que en ellos se aplica cierta criteriología. Existe un criterio para que el massmedia seleccione aquello que quiere ver, y no puede ver más que eso; además, tiene su propia forma de ver. De allí que resulta interesante que la evolución de la realidad percibida a partir de la web.

Veamos lo que pasa cuando un sujeto se encuentra en comunicación con otro a través de la computadora, esta crea otro espacio, uno paradójico, porque es superficial y la vez tiene una parte alucinatoria, ya que, más que haber un lugar determinado, es un movimiento y un transcurrir continuos, allí cabe el acto del mirar. Soporta Derrida, (1999:29): "Ya no existe el exterior, o, mejor dicho, en esta nueva experiencia de la reflexión especular, `hay más exterior´ y la vez ya no hay exterior. Uno se ve sin verse envuelto en la espiral de ese fuera / dentro, arrastrado por otra puerta giratoria del inconsciente, expuesto a otra llegada del otro". Con lo que quiere expresar que la realidad del sujeto que mira la computadora se vuelve la realidad misma de esta sin darse cuenta mira lo que el medio quiere que mire.

Otro punto importante de este vínculo es la universalidad: la realidad no solo cambia, sino que del mismo modo atraviesa la forma azarosa de penetrar distintos lugares, estando en diferentes sitios sucumbiendo en el misterio de la tecnología.

Ahora ¿Qué es lo que modifica esta forma de mirar con lo técnico? Derrida, (1999: 32) ayuda a dar respuesta a esta cuestión al reflexionar acerca de lo que enfrenta y repensar, manifestando que las: "relaciones del pensamiento con la imagen, con el lenguaje, con la idea, con el archivamiento, con el simulacro, con la representación." queriendo decir que la tecnología siempre develara una nueva mirada al pretender develar su misterio. Al respecto, Baudrillard (1995:102) expresa:

Para nosotros, esta presencia sagrada se ha reducido a un pequeño resplandor irónico, a un matiz de juego y de distanciamiento, pero que no por ello deja de ser una forma espiritual, detrás de la cual se perfila el genio maligno de la técnica, que se preocupa en persona de que el secreto del mundo permanezca bien guardado. El Espíritu Maligno vela bajo los artefactos, y se podría decir de todas nuestras

producciones artificiales.

El sentido de cada sujeto es único, así su mirada, a partir de esta esté descubre en cada realidad su propia existencia. Bien sea una relación sujeto-sujeto o sujeto máquina, no existen iguales sujetos, pero si sentidos intercambiables. la particularidad de cada uno tiene a su vez algo en común con el otro. En ambos, en la mirada, está presente el otro. Por lo que el ser humano requiere desarrollarse y constituirse como el ente individual que evoca cada uno, de modo que la mirada sea ese espacio para lo sensible, en el que esta trascienda y se cristalice como un lugar de encuentro.

CAPITULO IV

SENTIDO ESTETICO DEL MIRAR

¿Somos humanos porque miramos las estrellas,
o miramos a las estrellas porque somos humanos?

(Neil Gaiman)

En este nuevo apartado será develado otro punto interesante acerca de la mirada. Será entret Tejido ese sentido del ser humano en torno a su mirada, a partir de esa reflexión estética como una amplia esfera que promueve el avance del alcance de la mirada como espacio de percepción, esa mirada en la que el sujeto vidente se encuentra con lo observado, se habla de, una mirada generosa, liberada de toda tendencia, paradigma o axioma, conociendo que solo esa mirada inocente instituye un argumento en el que se quiebran esas ideas que parecen haber monopolizado el universo.

En su mayoría las nociones acerca del acto de mirar y su sentido estético han sido fundados en relación con la razón, es decir, al acto de dejar de lado el entorno de lo particular-concreto en favor de lo universal-abstracto, gestando un sujeto racional, poco empático con sus propios requerimientos y los de otros. de allí que los nuevos diseños epistémicos han sido proyectados para que puedan cohabitar elementos perceptibles que construyan un sujeto desarrollado en toda sapiencia, de tal modo, que este es el significante creador de espacios de encuentro con elementos categoriales tales como la mirada, juego, estética entre otras, donde confluye el carácter de un espacio, en el que se gestan sujetos libres saturados de aspiraciones por formar-se en un ambiente donde impera el dialogo, tomando en cuenta, para este tema que la mirada es una forma de dialogo.

El ser humano en el mirar participa con sus semejantes la conmemoración de la vida en el encuentro con el otro. Por ende, se presume que al observar una

imagen el sujeto vidente establece un dialogo con lo mirado y precisamente, de esa comprensión donde se generan relaciones permeadas de asentimiento, tolerancia, amor, satisfacción y placer, que conlleven al sujeto a crear escenarios sensibles.

Se sabe, que un sujeto creativo, dinámico, se forma a partir de experiencias en espacios subjetivos en los que lo cotidiano es lo natural. Entonces al hablar de este sentido estético se retoma esa relación arte-mirada en la que se manifiesta esa reflexión de la vivencia de un diálogo de saberes culturales que conllevan en si una experiencia lúdica. Además, en la búsqueda de una acción plena y humanizadora de la praxis educativa, se pretende conquistar ese sentido estético de la mirada como un sitio para la sensibilidad y subjetividad a través de la mirada para gestionar pensamientos y perspectivas que promuevan el avance en el ámbito pedagógico.

4.1 Estética: Juego de miradas

Ya en apartados anteriores se ha tratado la mirada en términos de experiencia o vivencia. La mirada como vivencia puede ser pensada también como lúdica y quizá se podría preguntar ¿por qué lúdica? la mirada consiente este carácter en tanto que el sujeto vidente mira y tiene la facultad de percibir la dinámica de las pautas del juego icónico y lingüístico, es decir, el sujeto es capaz de captar y decodificar los códigos visuales constituidos en lo que está mirando.

Antes de avanzar en el tema definamos este nuevo elemento categorial juego. Un juego es una práctica tradicional que generalmente realizada por varios jugadores en la que crean una situación basada en un reglamento a fin de proveer distracción o esparcimiento, incluso utilizada como instrumento educativo, puede funcionar como estímulo de habilidades prácticas y psicológicas del sujeto. También es una forma privilegiada de expresión infantil La actividad lúdica en general instituye más que un modo de invertir el tiempo libre, sino que al mismo tiempo tiene una gran importancia para el desarrollo integral del sujeto.

El juego es una de las estrategias empleadas durante el acto educativo del ser humano esencialmente en los primeros años, ya que por este no solo desarrollara su aspecto motriz, sino que además incrementara su capacidad intelectual, social, moral y creativa. Departir acerca de juego o acto lúdico conduce a pensar en escenarios dibujados en concordancia de la época, su proyección y analogía con el ser humano. Todo individuo aprende de cierto modo a conectarse con su realidad social y cultural a través del juego.

La actividad lúdica es una dimensión del progreso del sujeto, siendo parte constitutiva del ser humano, como factor decisivo para lograr enriquecer los procesos en razón de expresar que el juego implica la necesidad del hombre, de advertirse, sentir, expresarse y provocar emociones situadas hacia el esparcimiento, la diversión, el pasatiempo, que transporta a gozar, reír, gritar en una expresión de emociones, que deben ser canalizadas adecuadamente por los participantes. Además, la lúdica promueve el desarrollo psicosocial, la sapiencia y genera herramientas para consolidar la personalidad, todo a través de una amplia gama de posibilidades en las que interactúan el gozo, el placer, la creatividad y el conocimiento.

Se piensa el juego entonces no como un medio, sino como un fin del desarrollo humano, que ayuda a los participantes a comprenderse y así comprender al otro. Cuando juega el individuo "es" y "hace" al mismo tiempo, dado que estas acciones están vinculadas a estímulos del corazón y la identidad propia del sujeto.

En cualquier época del desarrollo del ser humano se debe concebir el juego como una actividad no realizada conscientemente, por la mira de un resultado ulterior a ella misma. Por ende, no se puede entender desde el punto de vista de la conveniencia o de la utilidad, si no como actividad, libre en sí misma, sin finalidad, entretenida, espontánea y divertida. Por lo tanto, los actos lúdicos mejoran la calidad de vida en el sujeto y al mismo tiempo optimara la percepción y comprensión de este.

La acción de jugar se puede concebir como aquella practica cuyo fin es su fin mismo, y a partir de esta el sujeto se adapta a los otros sujetos u objetos exteriores y sus correspondencias articulándolas eficazmente en una sucesión de reproducciones sostenidas por el placer de la función.

La realidad es re moldeable en términos de juego para acoplarse a las necesidades del sujeto, es decir, que, mediante esta actividad, hablando del juego, se suaviza el esfuerzo adaptativo, asignándosele entonces el carácter de realizarla por el solo placer que en sí contiene. Así, en el juego se cultivan las estructuras en el vacío, sin otro fin que el placer mismo no es relevante el juego en si como el placer de realizarlo.

En el acto de jugar el niño desarrolla un conocimiento referencial, es decir, vive la experiencia como tal de los objetos los cuales va formando en el momento mismo de la experiencia referenciada en la realidad, y además tiene la posibilidad de construir y conocer por sí mismo símbolos de las experiencias que tiene en el contacto directo con las cosas a partir de la vida cotidiana obteniendo un aprendizaje por descubrimiento.

Desde ese referente se podría decir que el juego esgrime una situación de adaptación a los pseudo-aspectos de la realidad al asimilar por medio de la integración de los objetos y procesos externos, en representaciones subjetivas de acción, es decir, que en el juego el objeto o sujeto externo, al ser percibido, se transformará según algún punto de vista en objetivo. Esta fusión de un objeto o sujeto otro con un esquema existente, se verifica por medio de la mirada tal como en la asimilación biológica, los elementos incorporados pierden su naturaleza específica para ser transformados en sustancias idénticas. Se considera igualmente que atraviesa toda la existencia humana cotidiana, de modo que, en el juego habita la alineación espontánea en la que una labor sigue a otra, simplemente fluyendo

Freud (1919.14) relata La experiencia del fort-da. Aunque no de forma directa dado que su objeto de estudio era otro se puede inferir que a partir de esta

práctica este autor marco el pensamiento del juego como forma de un encuentro de miradas. El autor hace reseña de una práctica que desarrollo con su nieto de diez y ocho meses

Freud relata que Ernst, así se llama el bebé, empezaba su rutina con el juego de aparecer-desaparecer una bobina e hilo, anteriormente lo había hecho con su propia imagen ante el espejo repitiendo el fort ('se fue') Tanto el juego del fort-da como el juego de aparición y desaparición de su cuerpo en el espejo están envueltos en un ritmo, un vaivén oscilante. Al encontrar el objeto decía el da ('acá está'). si se presta atención al decir fort se refería que se desapareció, o no lo miro, y al reaparecer decía da ('acá está') apareció o lo estoy mirando. Freud sin embargo estaba más interesado en teorizar el importante tema de la repetición y cómo el niño elabora su angustia ante la ausencia materna y aunque no lo tuvo en cuenta, en la experiencia sí tenía incidencia otra forma de presencia: la de él mismo como observador, su mirada y su plena atención psíquica.

De alguna manera en este juego del fort-da como experiencia simboliza el entrelazamiento de miradas que danzan alternativamente y forman parte de esa melodía psíquica que sería la elaboración. Del mismo modo en el juego hay un ritmo de repetición, un puente de lo concreto a lo representacional a través de la mirada y la actitud lúdica que envuelve la experiencia en un signo placentero, dándole una dimensión fundante. Por lo que se piensa que la mirada tiene un papel fundamental esto debido a que se puede detectar esa presencia del otro, en este caso Freud, aunque su participación es pasiva por razón de su mirada y de su atención psíquica y por otra parte el hilo o cuerda de la bobina que representa un hilo conductor en la mirada habilitante del mismo Freud

Recapacitando sobre esta experiencia también se podría referir la representación de un bebe que busca un rostro que le es oculto detrás de un objeto a modo de sustitución quedando la mirada como medio revelador de lo oculto y sin duda como referente fundamental del incipiente proceso de simbolización del niño. Este juego de sustituciones intenta establecer todo signo, del desplazamiento de una cosa en otra. El rostro del adulto se desplaza en el

espacio, produciendo vivencias desde la mente del bebe hacia el que pasaría entonces a ser abstinerente de ciertos contenidos psíquicos experienciales de este.

Ese juego de miradas promueve la integración y desarrollo psíquico del bebé, en ese contacto lúdico se gestan de igual modo un espacio para la subjetivación, definido principalmente por ese encuentro de miradas, la voz, el cuerpo, el movimiento ponen en juego elementos que pautan sensiblemente el encuentro y el desencuentro. Partiendo de esos encuentros y desencuentros entre el arte y el sujeto en sesión, surge la interrogante ¿cómo juega la mirada del Otro/otro en relación al juego del sujeto y la obra? esto en la búsqueda de reforzar la concepción de la mirada en torno a acto lúdico en el que tanto la obra como el sujeto involucrados operan generando efectos estructurantes de la subjetividad.

Todo lo que el individuo hace en los primeros años, dice, menos alimentarse y las emociones como el miedo y el enfado, es juego: mirar por mirar, tocar por tocar son acciones que tienen su objeto en ellas mismas. Es en este espacio lúdico entra la mirada; por eso cuando se juega, crear es simple, ya que la mirada conlleva una parte productiva desde la imaginación. Y aunque todos los sentidos están alerta y activos durante el juego; la fuerza de la mirada colma el cuerpo

En el arte de mirar está presente la lúdica en cada instante, esta es un elemento si se quiere ontológico en el desarrollo integral humano. El movimiento ocular que envuelve el acto de mirar en sí, es un juego y a su vez una forma de descifrar los sentimientos del otro y demostrar los propios, dado que la mirada es un lenguaje no verbal, ésta a través de los ojos aporta una gran cantidad de información que tiene que ver con la parte a la que se mira de forma espontánea.

La mirada es ese juego ancestral en el que el sujeto se vuelve adecuado para conocer epistemológicamente el universo y que condesciende la comunicación no verbal. El acto lúdico de la mirada es el espacio en el que los ojos miran la profundidad de los colores y las formas provocando que los oídos escuchen más allá de los susurros; que las manos, pies y piel perciban el movimiento más sutil de alrededor.

Es una práctica en la que la mente de los sujetos inmersos en este juego se emancipa, se abren a los sentimientos. En este espacio alquímico que proporciona ese juego de miradas en el que se contempla no con la vista si no con el corazón, donde los sujetos pasan de simples observadores a actores y al movimiento inspirados por todo lo que perciben.

Intentemos dar mejor luz con el ejemplo de un individuo que está mirando una pieza artística, al él contemplarla inmediatamente comienza un juego dialógico en el que el que mira se ve obligado a sumergirse en el desafío de develar esa obra que está mirando; se observa entonces que ya, al mirar el sujeto entra en un juego que lo guía a cruzar la vía de traducciones en la que se transponen diversas decodificaciones de sus dispositivos representativos. Luego de esta experiencia, ese dialogo permanecerá latente en la mente del sujeto en una supuesta interacción con la memoria visual que gestará nuevas revelaciones.

La mirada y el juego son parte de la transformación social, permiten convertir los sucesos del mundo en algo provechoso para el ser humano. En este punto cabria mencionar el vínculo semántico entre la palabra juego y representación que evidentemente tiene que ver con la mirada, términos que en alemán e inglés (Spiel, play). en nuestro acervo dialógico pareciera existir un campo semántico para cada uno, en cuanto a la objetivación de un objeto que se circunscribe al ponerse frente al sujeto cuando en la contemplación se da un juego de miradas que contiene la representación misma. Dicha experiencia lúdica ubica al espectador en el lugar del jugador.

El tema de la lúdica de la mirada en la percepción que se tiene en una obra de arte es la forma en que el sujeto se interna en este juego estético. Al inicio el sujeto vidente capta las formas de la representación artística, en tanto es una experiencia estética requiere un tiempo de duración, la obra obtiene en este lapso una cierta autonomía y auto movimiento. En ese mirar se entabla un dialogo visual entre el sujeto y la obra, en el que el sujeto la desnuda e interpreta para finalmente descubrir su misterio. Por medio de este juego artístico- estético el

sujeto puede conocer su propia realidad. En tanto a su representación performativo, la vivencia lúdica con la obra de arte es como la entrega.

El juego como hilo conductor de la explicación ontológica de la mirada quizá suene fuera de lugar, sin embargo, la relación juego- mirada es la reivindicación del enfrentamiento con la estética inaugurada en la mirada misma despertando un conjunto de sensaciones vinculadas a las costumbres y las conveniencias del mirante o mirantes. En este punto, el sentido común queda reducido a un principio subjetivo.

¿Hay conocimiento en el juego de miradas?? ¿Se da en esta experiencia una pretensión de verdad diferente de la de la ciencia, pero seguramente no subordinada o inferior a ella? ¿Estriba justamente la tarea de la estética en ofrecer una fundamentación para el hecho de que la experiencia del juego de es una forma especial de conocimiento?

En el juego de miradas observado en la experiencia estética el acceso a la verdad se obtiene a partir de la falsedad supuesta que es la, como un paroxismo. El juego de miradas, pues, se efectúa de hecho, entre el espectador y la obra, entendiendo que la obra no es un jugador real, pero si un interlocutor real.

Otro ejemplo que permitirá ahondar un poco más en esta experiencia lúdica de la mirada es ese permanentemente coqueteo en el que se esconden las miradas para demostrarse afecto y descubrir la aparente belleza estética del otro. Este coqueteo contado como una actividad lúdica en la que las pupilas se dilatan signo del lenguaje no verbal que indica que una persona siente simpatía o interés por el otro. Así mismo el gesto de alzar las cejas indica, por otra parte, que los ojos están atentos a lo se tiene en frente, así como la muestra de curiosidad y predisposición. Por lo tanto, es interesante conocer cómo juegan las miradas para conocer al otro y sus intenciones.

Se debe resaltar que ese concepto estético de juego a partir de la mirada tiene que se busca impreso la manifestación de una experiencia pedagógica, donde la razón y la conciencia estética se muestran insuficientes y quedan en mora con la

amplitud de tal experiencia. Debe existir entonces un quiebre en esta noción que permita superar los obstáculos que la conciencia estética representan para la comprensión del concepto de juego.

El juego, resaltando el de la mirada supera las subjetividades de quienes juegan y se escapa al asimiento que éstas quieren imponerle. A través de las subjetividades implícitas en él creador o receptor y por tanto se avanza en la superación del moderno sujeto-objeto, se devuelve al fenómeno del arte su historicidad y ocasionalidad con la exposición del concepto de representación y se confiere un carácter festivo al fenómeno del arte poniendo de relieve su temporalidad. Gracias a este rebase puede afirmarse que el juego es el Sujeto y no el Objeto; por tanto, jugar es ser jugado.

La explicación pedagógica de la mirada cuando se tiene como hilo conductor el concepto de juego es lograda, en un primer momento, al pensar en el juego escénico. En el que los roles de espectador ocupa el lugar del jugador. Él, y no el actor, es para quien y en quien se desarrolla el juego. Así se supera de algún modo la separación entre el sujeto vidente y el observado que conjuraba la conciencia estética. El juego, alcanzando su perfección se transforma y convierte en una construcción. Y ello implica que la construcción es una unidad de sentido que adquiere su valor en la representación: no se la juzga correcta o incorrecta por su referencia a la realidad ni se entiende su representación como una imitación del original, sino que emerge en la representación misma.

El juego de miradas en esta propuesta tiene su sentido pedagógico en el hecho de que se convierte en una experiencia que modifica al que la experimenta, es decir, que en el sujeto de la experiencia permanece y queda constante, no es la subjetividad del que experimenta sino la experiencia estética misma. Y éste es precisamente el punto en el que se vuelve significativo el modo de ser del juego de miradas. Pues éste posee una esencia propia, independiente de la experiencia de los que participan.

La experiencia pedagógica en sí encierra un juego de miradas, que su verdadero ser no se puede separar de su representación y que es en ésta donde emerge la unidad y mismidad de una construcción. Está en su esencia el que se encuentre referida a su propia representación; sin embargo, esto significa que por muchas transformaciones y desplazamientos que experimente en sí, no por eso deja de seguir siendo ella misma.

En el desafío que tiene particular docente en este escenario se da una genuina experiencia en la que en la contemplación, y la comprensión de la esencia y la autocomprensión del sujeto a quien mira exhibe la existencia de un nexo particular entre los involucrados mediante ese juego estético que se convierte en una práctica de revelamientos en los que surge una conciencia estética, y por otra parte plantea una concepción del juego de miradas como un término que resalta la experiencia contemplativa más allá de esa conciencia estética u óptica de la estética tiene su fundamento en la ciencia y evidentemente está orientada a la razón.

En la naturaleza y la autocomprensión de los estudiantes por parte de quien los mira se asume que existe un vínculo entre juicio estético y la experiencia pedagógica. Su idea inicial es mediante el juego de miradas la realización de un juicio estético que surge en la mirada del espectador y el discente es una suerte de revelaciones dando paso a esa real conciencia estética, y de la misma manera en términos de una experiencia contemplativa que sobrepasa esa conciencia estética u óptica de la estética.

En este miramiento de la experiencia pedagógica a razón de un juego de mirada se evidencia el hecho que no puede ser comprendida por sí misma en términos subjetivos en sentido de un compendio de conductas estéticas.

Con el propósito de mostrar la pertenencia del comprender ese encuentro pedagógico intentemos profundizar como se puede pensar la misma como un juego de miradas. Ese hilo conductor entre el juego y la mirada se ve expresados

en los sucesos contemplativos no meramente en una consideración desde la conciencia estética.

El estudiante no es ningún objeto frente al cual se encuentre un sujeto que lo es para sí mismo. Por el contrario, tiene su verdadero ser en el hecho de que se convierte en una experiencia que modifica al que la experimenta. En el juego de miradas lo que permanece y queda constante en el sujeto no es la subjetividad de lo que experimenta sino la experiencia en sí misma. Desde esas premisas aparte de inferirle un carácter significativo al juego se pretende dar a conocer la importancia oculta en la experiencia del arte del mirar, ya que suspende toda relación sujeto-objeto.

La idea planteada de la relación juego- estética-mirada la autora a partir de esta experiencia artística, en la que el concepto de juego ofrece a partir de la mirada una noción en la que se vinculan y la contemplación se esgrime como un espacio lúdico. De hecho, el juego sólo cumple el objetivo que le es propio cuando el jugador se abandona del todo a la contemplación.

Ahora ¿Qué sucede realmente en ese juego de miradas? El jugador o espectador se sabe involucrado en una actividad en la lo subjetivo del jugador, no se trata de un llevar a cabo un objetivo. Vista desde este punto la seriedad del juego se caracteriza porque en él el espectador no se instaura como un agente que desarrolla funciones. Precisamente hay juego cuando no hay sujetos que se comporten lúdicamente.

El concepto de juego de miradas se piensa como una representación de descubrir el misterio o la verdad en esa experiencia estética- pedagógica. Por otra parte, este concepto como el ser muestra que esta, no está desvinculada de las condiciones de acceso bajo las que se contempla y aun en algún momento de la experiencia se produzca este aislamiento, el resultado es una abstracción que reduce el auténtico ser.

Ahora bien, en esa búsqueda de imprimirle al juego de miradas ese carácter curioso que va en búsqueda replantear la praxis pedagógica surge la siguiente

pregunta ¿Qué concepto de verdad subyace en esa contemplación? En la representación del sujeto si se sabe mirar emerge lo que es, es decir, su ser y en ella se recoge y llega a la luz lo que de otro modo está siempre oculto y sustraído

La verdad en este sentido no está sugerida a la limitación de la correspondencia con la realidad: la verdad que acontece en la experiencia en tanto que representación, es la manifestación de lo que es y será la experiencia misma. Ese concepto de verdad se hace un poco incomprensible, pues si la cotidianidad en si es un juego de miradas significa entonces una apertura a un evento que a su vez destaca una consideración del ser y del comprender distinta a la dominada por la ciencia natural y por el subjetivismo.

4.2 La mirada como fundamento sensible en el acto pedagógico

Recapacitar en el despliegue de nuevas formas de adquirir saberes en el clima cultural actual significa redirigir las nociones que se tienen de la praxis pedagógica que ha sido instaurada en el devenir de los años a fin de resignificarla en virtud de adaptar sus estrategias a la sociedad actual. Se piensa entonces en un acto educativo que procure un espacio en el que emergen incertidumbres y sensibilidades. Surge en este momento el reconocimiento de cambios acelerados y multivocalidades.

Deliberar acerca la práctica pedagógica es pensar en un hecho desencarnado y descontextualizado sobre el cual muchos teóricos de la educación apuestan solo por adaptar modelos y métodos a las diferentes circunstancias del hecho educativo. Principalmente la necesidad de dar la razón que este sólo puede ser entendido como acto humano. Por lo que establece como una experiencia real, cuyo objetivo principal es conducir al ser humano a vivir dentro de una realidad histórico-temporal, pero sin mutilar su autenticidad, al punto de trascender cuanto le rodea.

En la actualidad se evidencian hechos y signos que desafían del actor educativo trascender al ritmo civilizatorio. Por ello, Freire (2008) destacó el compromiso de quienes practican la acción pedagógica:

Intervenimos en el mundo a través de nuestra práctica concreta, de la responsabilidad, de una intervención estética, cada vez que somos capaces de expresar la belleza del mundo. Cuando los primeros humanos dibujaron en las rocas figuras de animales ya intervenían estéticamente sobre el mundo, y como seguramente ya tomaban decisiones morales, también intervenían de manera ética.

Por lo tanto, ante estos nuevos horizontes y este florecer multicultural que requieren de agenciamientos epistemológicos inéditos y emergentes, implican que se tome en cuenta el ser humano en su esencia. He allí un escenario de construcción teórica que puede abordarse desde el acto pedagógico vinculado al evento sensible que subyace en la mirada.

Por ello, el presente estudio se plantea una búsqueda orientada a propiciar un desarrollo teórico novedoso acerca de una praxis pedagógica fundamentada en la creación de un espacio para lo sensible con base ontológica en la mirada. Esto presume la presentación de categorizaciones emergentes y de la problematización de diversos espacios teóricos del campo educativo. Para ello se deberá dar a conocer la ruta de la praxis pedagógica en el devenir de los años y en qué punto la mirada puede ser considerada como elemento ontológico de esta. En este sentido, se plantea la idea de este vínculo mirada-pedagogía-sensibilidad.

El acto pedagógico nace como presunción de producción y comprensión del mundo. En la construcción de este escenario pedagógico se ha de resaltar que el término originalmente es Paideia la cual emerge como puente cultural e intelectual de la formación. Término de raíz etimológica griega παιδεία, que significa educación o formación, y al mismo tiempo de παις, país, "niño") era, para los antiguos griegos, el proceso de crianza de los niños, entendida como la transmisión de valores (saber ser) y saberes técnicos (saber hacer) inherentes a la sociedad".

La paideia envite por una práctica estética desde el encuentro con la memoria y la gestación del imaginario y la utopía que viaja al diálogo de las

interculturalidades. En este contexto inicia como una postura democrática en la Grecia antigua, específicamente en la polis de Atenas, en la que logra protagonismo la oratoria, el diálogo filosófico, la participación política, y la educación. Y, es esencialmente en estas circunstancias que la paideia viene a transversalizar los distintos espacios culturales, académicos y políticos ya que ella constituye la posibilidad de vislumbrar un proyecto de ciudadanía y de sociedad.

A partir de esa apertura cultural se generan querellas, debates y diálogos intelectuales que facilitaron la constitución de plazas para la transmisión de conocimientos. En afinidad, hay que mencionar que se piensa en la fundación de campos de estudio y de métodos con los que se propicia el acercamiento a los conocimientos que participaban en la educación de los individuos.

Platón (2005) aparte de manifestar sus posturas sobre educación y los destinos de la sociedad, explicitan detalladamente el sentido de sus métodos, la mayéutica y la sofística explica.

Sócrates confiesa que no está dotado de esa fluencia de palabras, cuya superioridad reconoce en Protágoras, pero respecto al arte de la disputa, a saber, preguntar bien y responder bien, me maravillaría si le viese ceder la primacía ni a Protágoras ni a nadie.

A partir de esas palabras de Platón es que se considera a Sócrates como el maestro de la pregunta; con esta técnica discursiva promueve la desarticulación los argumentos de sus interlocutores y se sitúa hacia la búsqueda de la verdad que habita en cada individuo. Este ejercicio representa una contribución pedagógica fundamental porque recrea la incertidumbre, la reflexión y el diálogo. Así, se propicia un distanciamiento de las construcciones dogmáticas y cerradas surgidas de los modelos del saber espíteme de la época. Hay que agregar que esta herramienta intelectual emerge en el diálogo y la conversación; y es en el proceso de razonamiento que se constituyen las ideas como objetos inteligibles y principios de verdad ideal y absoluta.

Es bajo estas circunstancias que se instituye la autonomía de la razón del hombre visionándolo como un ser sin sentimientos. Esto debido a la diversidad de corrientes de pensamiento monarquías absolutistas. Aristóteles (2013:10) asume que: “Ha querido que el ser dotado de razón y de previsión mande como dueño, así como también que el ser capaz por sus facultades corporales de ejecutar órdenes, obedezca, como esclavo”. En esta perspectiva inicua de razón los sujetos libres han venido dotados de esta facultad divina y así tener esclavos, mandar, hacer vida pública y filosofar. Es un mecanismo de poder que genera un estigma con el que se discrimina y domina. Esta teoría educativa excluye todas las expresiones artísticas comprometidas con el despertar de las pasiones. Es evidente que las artes como propiciadoras del despertar de las pasiones están excluidas del sistema de educación de Platón.

En cambio, en Aristóteles (2013:79) la educación musical está relacionada con el ocio, el juego, el disfrute, el placer y la liberación estética. Al respecto, sostiene: “La misma respuesta puede darse si se pretende que la música es el verdadero placer, el verdadero solaz de los hombres libres”. Con las ideas pedagógicas de Aristóteles (2013:76-78) se busca el equilibrio entre cuerpo y espíritu a través del estudio de Letras, Gimnástica, Música y Dibujo. Y esta tesis educativa da cuenta de los saberes necesarios para la vida social, procurando la salud y el vigor del cuerpo; junto al deleite del espíritu por medio del performance estético y sensible.

Sobre esta concepción de sensibilidad, Maffesoli (1997: 68) propone una racionalidad abierta, al explicar que:

Así se expresa la sinergia de la razón y de lo sensible. El afecto, lo emocional, lo afectivo, pertenecientes todos al orden de la pasión, ya no están separados en un dominio aparte, perfectamente aislados dentro de la esfera de la vida privada, ya no son únicamente explicables a partir de categorías psicológicas, sino que van a convertirse en palancas metodológicas útiles para la reflexión epistemológica, y son completamente operatorias para explicar los múltiples fenómenos sociales que, sin ello, continuarían siendo totalmente incomprensibles.

Este planteamiento es un reconocimiento al amplísimo compás de miradas, voces, pensamientos y sensibilidades que ella convoca. De este modo se alcanza a propiciar una reflexión teórica y vital que facilite un quehacer educativo orientado a instituir un sujeto sensible, estético y social; y que esté sugestionado y complicado de lo racional y lo simbólico, es decir, con el sentido y lo sentido.

Isócrates (2007:377) elabora su postulado en estos términos: “En cambio los que adquieren esta capacidad con la filosofía y el razonamiento, nada dicen sin reflexionar, y se descuidan menos en sus acciones”. Esta visión de Isócrates está coligada al saber y razonamiento libre de cada sujeto para una enunciación discursiva responsable y coherente con una vida y obra destinada a la formación cultural y humanística.

En medio de esta diatriba teórica aparece Luzuriaga (1977:13) quien al revisar el estatus epistemológico de ésta práctica, concluye: “La pedagogía como tal comienza por ser un problema”. En medio de esta diatriba teórica aparece Luzuriaga (1977:13) quien al revisar el estatus epistemológico de ésta práctica, concluye: “La pedagogía como tal comienza por ser un problema”. Ya que no solo es importante un objetivo estratégico de esta práctica, sino que va más allá, el sujeto a educar ¿Qué tipo de sujeto se busca formar?

Se sabe que el hombre griego marco el designio de los ciudadanos que han de ocuparse de los asuntos públicos, del gobierno y de la Política. Y es precisamente esta figura un mecanismo de legitimación y de exaltación de las virtudes de los que han de ser gobernantes”. Entre esas virtudes está implícito el mirar como don divino con el cual fue ungido el hombre.

Desde luego, si el mirar como producción humana y propiciadora de la comprensión de claves y misterios, y como manifestación del hombre; la memoria, acervo cultural, el imaginario. La mirada devela entonces una apuesta estética como posibilidad de construcción de humanidad. Por esto, su aproximación a los escenarios educativos debe implicar el reconocimiento de su pacto con lo mágico

para que el encuentro de cada persona con ella sea también un acto de creación, conmoción, libertad y sensibilidad. Maffesoli (1997: 32) suma que:

(...) Hay que entender que el racionalismo, en su pretensión científica, es particularmente incapaz de captar, incluso de aprehender, el aspecto prolijo, lleno de imágenes y simbólico de la experiencia vivida. La abstracción ya no es oportuna cuando lo que prevalece es el hervidero de un nuevo nacimiento. En este momento hay que movilizar todas las capacidades que están en poder del intelecto humano, incluidas las de la sensibilidad.

Visto de esta manera, la idea de una praxis que tiene como elemento sensible el arte de la mirada se asume como reconciliadora entre la conjunción de la racionalidad y la sensibilidad en la comprensión profunda y complejizadora del carácter humano. Así, De esta manera, la mirada, más allá de su cualidad de sentido representa de signo lingüístico de la vitalidad comunicativa, es razón y pasión de esencia humanizadora. Como resultado, la visión de este mover de racionalidades y sensibilidades sitúa al ejercicio ético y estético de la pedagogía en una perspectiva epistemológica que rescata las intersubjetividades. De este modo, la mirada como vivencia de diálogo es comunicación, encuentro y construcción de humanidad en interculturalidad.

4.3 La praxis pedagógica: un cruce de miradas desde la sensibilidad.

Tal como se ha planteado, la profundidad del contexto pedagógico devino de la diversidad y de la diatriba, y esos emocionantes diálogos de saberes que abordan distintas perspectivas de Paideia, que diferían en los enfoques de la praxis pedagógica, en los campos del saber y en sus concepciones. Así, este viaje teórico emprendido hace unos capítulos evoca la invención y resemantización de ciertas metáforas que la posteridad ha conservado como el legado pedagógico de aquel mundo para la humanidad.

Cabe destacar que el punto teórico de la pedagogía es extenso y complejo, lo que se refleja en el aporte de autores como Sócrates, Protágoras, e Isócrates quienes matizaron que el énfasis de sus doctrinas está en colocar la dimensión

humana como esencia de su visión del conocimiento, de la sociedad y de la educación. Para ellos, todas las personas están habitadas de verdades relativas que deben ser sustentadas y argumentadas.

Desde esos referentes afloran y se apuntalan los cimientos conceptuales y sociales que dan forma y contenido a atmósferas culturales propiciadoras de revoluciones políticas, científicas, estéticas, industriales y educativas. En ese contexto la educación y la Pedagogía asumen el componente teleológico de lo que ha de ser el destino de la sociedad y se evidencian en la actualidad.

Para darle continuidad a la ruta trazada, se intentara ovillar algunas reflexiones, en razón de las categorías fundantes de este trabajo investigativo como la mirada y la pedagogía danzando a la par de algunas sensibilidades y pensamientos en pro del progreso del hecho educativo. Y resulta seductor, ser todo lo explícito que sea posible acerca del tono con el que se intenta escribir estas páginas dibujando la mirada desde diversas perspectivas hasta lograr el matiz que combine con el que se trata de pintar el acto pedagógico.

En este encartado se piensa en un cruce de miradas como elemento sensible en relación con la praxis pedagógica. Así que, a partir de una ruta filosófica, pedagógica y experiencial, por ello, el estudio de la mirada como elemento sensible. en este punto hacen su aporte algunos filósofos en torno a la reflexión pedagógica., no con la idea se realizar una imitación o reproducción absoluta se conceptos ni ideas, más bien a partir de estas analizar ciertas situaciones en que la mirada del docente tenga la sensibilidad de captar la del estudiante a fin de desplegar maneras de recapacitar acerca de hecho educativo ya que las condiciones de sensibilidad pasa también por la necesidad de ver la estrecha relación que guarda el mirar y el .acto pedagógico.

Como una palabra arrojada al viento, cada vez que se pretende precisar el lugar del dilema, éste se abre en más y más espacios, los cuales imposibilitan una concreción y una definición precisas. Y posiblemente eso ocurra con el tema en cuestión : si se entiende el cruce de miradas como una doble necesidad, esto es,

de pensar en el otro como sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo, y la de establecer relaciones de empatía, por lo que debe también hablar de alteridad, pues en cada dialogo ,encuentro, o mirada todo puede cambiar, volver a comenzar, por lo que todo se torna transformación, ya que todo se disfraza de un cierto misterio, todo conduce hacia la llamada de un cierto no-saber. A este respecto. Derrida (1999: 176) señala:

La llamada tiene lugar en relación con el no-conocimiento. Luego yo no tengo respuesta. No puedo decir “es ésta”. De verdad que no lo sé, pero este “no lo sé”, no es resultado de la ignorancia o del escepticismo, ni de nihilismo ni de oscurantismo alguno. Este no-conocimiento es la condición necesaria para que algo ocurra, para que sea asumida una responsabilidad, para que una decisión sea tomada.

Ciertamente para analizar la mirada en razón del otro se hace necesario un cierto desconocimiento, o en otras voces una explícita pérdida del conocimiento de la realidad contextual que tradicionalmente, ubica al otro en un lugar de poca jerarquía, de poca trascendencia, de poca identidad. En tal sentido, la realidad se vincula a la alteridad en carácter de ente, es decir, algo, alguien, irrumpe imprevistamente, algo, alguien altera la realidad percibida o imaginariamente preexistente que al mismo tiempo irrumpe en el sujeto vidente. Por lo tanto este elemento categorial, hablando de alteridad tiene más relación con la irrupción, con la alteración, con la perturbación.

Ahora bien, situando la mirada en relación directa con el contexto educativo y dar cuenta de ello es pertinente tener una idea de educación, aquélla que apuesta al acontecimiento. Un acontecimiento en el contexto educativo es una irrupción, es cuando algo da qué pensar, es lo que rompe con la continuidad del tiempo; se podría decir que un acontecimiento hace experiencia en el sujeto cuando, así la educación es experiencia del aprendizaje de lo nuevo Se entiende entonces que por entrelaces de alteridad algo que difiere de aquellas relaciones definidas a través y pretendidas como de calma, de quietud, de empatía, de armonía, de tranquilidad, de no-conflicto. Así que, al querer imprimirle ese atributo de alteridad

al cruce de miradas algo o alguien escapa de las certezas, se resiste a ser conceptualizado, banalizado, simplificado.

En suma, la idea no es apoyar una fijación, una cierta codificación constreñida y obligada de las complicaciones implicadas en la disyuntiva del cruce de miradas con el otro sino más bien que se piense en una suerte de confianza en la que los sujetos muestren sus propias debilidades, afecciones a la par que se da el acto pedagógico. Por otra- parte, tal como se ha mencionado el mirar está en todo en una pieza musical, un gesto, un silencio, pues entonces a veces vale sólo una imagen, vale sólo una mirada, para poder pensar y sentir a qué hacemos referencia cuando hablamos del cruce de miradas como elemento base del acto pedagógico.

Se presenta entonces, el acto pedagógico con una entonación más corporal y sensitiva a partir del cruce de miradas que se da entre los involucrados en el mismo. Quizá parezca necesario vencerse ante una certeza que parecerá tan obvia como redundante: la cuestión del cruce de miradas que se debe dar entre el sujeto docente y el sujeto dicente, excede largamente cualquier pretensión de encerrarse en una temática más o menos bien definida, se resiste a reducirse a una serie de reglas, principios y leyes que regulen y discriminen.

De conformidad con la dimensión simbólica de la mirada como expresión corporal del ser humano, es también un medio para pensar una educación de lo sensible. Esta ruta experiencial de la percepción permitir abordar el análisis de la praxis educativa desde experiencias que, quizás, están desposeídas de significado pedagógico, además de ser un suceso para reorientarlo hacia lo sensible desde un encuentro de miradas.

En primer lugar, el carácter sensible impreso en la mirada como concepto estético, está relacionado con aquello que traspasa el cuerpo, ese alcanzar conmover y ser conmovido, es imprecarle valor a la realidad circundante, donde surgen preguntas como: ¿por qué?, ¿en qué casos?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? ¿En qué condiciones la práctica pedagógica es una expresión sensible

que subyace en la mirada? de ante mano se sabe que establecer una relación sensibilidad-mirada-pedagogía apuesta a un contexto distinto a los supuestos cuya base del conocimiento esta razonado en leyes, la prueba, la abstracción del sujeto, la objetividad, la distinción, la claridad, la norma y al estar guiado por el imperativo de la razón estrechan la intuición, la imaginación y el cuerpo.

En su devenir histórico la educación separa lo sensible y el pensamiento, que le otorga mayor relevancia a lo intelectual que a lo sensible, privilegia más los aspectos intelectuales y morales en detrimento de la corporalidad, hay una discordia entre sensibilidad y pensamiento. Sin embargo, en esta época existe una nueva variedad de modalidades en la experiencia educativa que intenta poner el acento en lo corporal y, en sus variaciones sensibles, rescatando la imaginación, la contemplación, la atención, el sentimiento, la percepción, el asombro; así como los principios de introspección, delicadeza, inexactitud, fineza y variabilidad.

Parafraseando a Spinoza citado por Luz Gallo en su texto expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica donde expresa que no se sabe lo que puede un cuerpo, provoca a pensar el cuerpo en la educación porque quizás, no han enseñado a hacer experiencia con lo que puede el cuerpo y pensar en términos de potencia implica pensar corporalmente. En esta reflexión esta evidentemente implícita la mirada. Tal vez, cuando el acto pedagógico se considere un acto perceptivo ya que la mirada es un espacio dotado de áreas de ímpetu, de potencias, de relaciones que le dan vida, es capaz de actualizar sus fortalezas.

Al diseñar un acto educativo sensible se debe ubicar en el lugar de lo heterogéneo, de la pluralidad, acoge la incertidumbre, la diversidad y es una forma de producción. Lo que se relaciona más con la poiesis o acto de creación. Aristóteles, 1961 asume que: "la poiesis (ποίησις) consiste en la producción o fabricación de una cosa diferente al sujeto que lo produce, la praxis (πρᾶξις) es una acción inmanente en la que el fin de la acción es la misma actividad "

Aristóteles, 1961 asume que: "la poiesis (ποίησις) consiste en la producción o fabricación de una cosa diferente al sujeto que lo produce, la praxis (πρᾶξις) es

una acción inmanente en la que el fin de la acción es la misma actividad ", de igual modo Platón define en El banquete el término poiesis como «la causa que convierte cualquier cosa que consideremos de no-ser a ser». Se entiende entonces por poiesis todo proceso creativo. Es una forma de conocimiento y también una forma lúdica: la expresión no excluye el juego lo cual incluye el ya mencionado juego de miradas.

Recapacitar entonces la mirada en el ámbito educativo envuelve redefinirlo en virtud de los dominios e ideales que lo cruzan. En tal sentido Deleuze (2009. p. 216) plantea: " Así lo que constituye el ser de lo sensible es la diferencia de la intensidad y la diferencia es lo realmente implicante, envolvente y lo que conmueve el alma, lo que la deja perpleja, es decir, la fuerza a plantearse un problema". La intensidad estará determinada por lo desigual, la disparidad, lo múltiple, lo diverso. Por ende, lo sensible tiene que ver con las miradas ¿cómo hacer que en una práctica pedagógica se involucren las miradas de los participantes?

Es innegable que los métodos, estrategias, herramientas de los símbolos y manifestaciones lingüísticas no verbales, donde entra la mirada exceden notablemente a los conocidos códigos presentes en cualquier forma oral o escrita en cualquier idioma. El individuo en sus expresiones faciales o corporales, gestos, mirada, manifiesta una forma de comunicación, que de igual modo se consideran dispositivos comunicativos, aunque estos tienden a dejarse en un segundo plano por creerse como actos inconscientes. Sin embargo a partir de estos códigos el sujeto identifica, piensa, intuye, inclusive es capaz de percibir lo que puede estar ocurriéndole al otro y más allá hacer ver lo que se siente y que no se puede explicar con palabras, y que la mayoría del tiempo no es posible explicar o entender por no tener la capacidad de decodificar las señales ya mencionadas. Cabe mencionar que todos los mensajes recibidos de forma no verbal son igualmente válidos, aunque inconscientemente asimilados y que en toda relación comunicacional verbal o no verbal los sujetos implicados entregan su esencia.

Cuando se habla de un cruce de miradas se debe pensar en las consideraciones de que están diciendo los sujetos cuyas miradas se cruzan con sus ojos y en la manera en la que están comunicando ese mensaje. Surge entonces el interés del carácter intuitivo y sensible lo cual ha sido tema de estudio en las áreas psicológicas/pedagógicas en pro de fortalecer el desarrollo formativo del individuo. al reflexionar acerca de lo esbozado es obvio como se mira y que se mira. Ya en apartados precedentes se hizo mención de ver y el mirar resaltando que son eventos diferentes dado a su intencionalidad, aunque estén vinculados biológicamente de forma intrínseca.

Ahora, el punto a debatir no es ese el interés primario es desplegar la manera en la que un sujeto capta, siente, intuye, en fin, saberse observado, ¿será que es mera intuición? o va más allá y el acto de mirar produce voces quizá inaudibles, movimientos o hasta un desarrollo de otros sentidos que hacen que el sujeto se sepa observado, lo que provoca un cambio conductual ante esa mirada invisible.

Es un hecho que un sujeto logre que el otro se gire con solo mirarlo fijamente en la nuca. Esto para este autor, pero no hay una confirmación científica que abale este hecho es solo una simple acción de la mirada quizá como una energía, un peso o sensación que conlleva a una reacción. Otro ejemplo que se podría mencionar es el de cómo un sujeto invidente reconoce la presencia del otro, aun sin señal alguna. Esto obedece a que aun sin señales los sentidos se agudizan y permiten sentir, aunque se vea la presencia del otro, aquí quizá esté involucrado un poco de imaginación e intuición.

Empecemos por destacar que la mirada fija significa vigilancia, amenaza, poder, control para el sujeto que es observado. Esto se puede aplicar para el sujeto que está siendo mirado, aplicado a la inversa es decir el sujeto vidente se expresa como una mirada para dominar y disciplinar. Como muestra común de un cruce de miradas esta ese adagio popular “ si las miradas matasen” en este queda implícito ese poder de hablar sin palabras que encierra la mirada. Por otra parte, esa misma mirada tiene la facultad de manifestar emociones, sentimientos intereses relacionales entre ambos sujetos.

La mirada es connaturalmente es una expresión de sentimientos. Para Sartre que ya ha sido mencionado anteriormente situó dentro de sus estudios en un lugar de importancia el tema de la mirada considerándola como eje de la inexpresión, dándole un matiz objetivador. Pero en todo este asunto hay un misterio y es que este autor padecía de un desorden visual conocido como estrabismo lo que le daba a su mirada en torno al otro, un tono poco confiable.

Desde los epígrafes anteriores uno de los ejemplos de un cruce de miradas en el ámbito educativo es la escena del docente entrando al aula y con la mirada fija en los estudiantes y la de ellos en él/ella mientras este realiza un tipo de barrido con la mirada lo que permite la identificación mutua. El mencionado trazo regularmente es roto cuando algún estudiante rompe el silencio con algún comentario quedando la mirada del docente sobre este muchas veces este hecho evoca un silencio con el que pretende mantener la atención del resto.

Esa mirada puede representar el ingreso a ese espacio sensible y de la relación pedagógica. En la que los participantes no son cuerpos ausentes y subyacen en armonía. Así mismo simboliza un proceso de re-significación subjetiva y al mismo tiempo colectivo como carácter renovador y satisfactorio producto de la supresión defensora de la del sujeto, ahora jugada al servicio de la mirada que permitirá una nueva y especial alianza entre docentes y educandos para compensar un determinado contexto que conmueve en forma directa el ámbito educativo.

El itinerario por este nuevo espacio abierto a la mirada en su carácter sensible en el ámbito pedagógico aparte de respuestas deja una interrogante ¿No es acaso enseñar también (re) aprender a mirarse uno desde los ojos del otro? Ese cruce de miradas es la posibilidad de existir en otra recepción y de animarse a re-definir y a redefinirse desde nuevas búsquedas, alianzas y re-significaciones pedagógicas.

CAPITULO V

Fundamentos onto-epistemologicos de la pedagogía de la mirada como espacio para lo sensible.

**“un proceso de desarrollo de la capacidad humana
para captar la verdad, el bien y la belleza,
y para vivir de acuerdo con esa captación”**

Bellido

En la contemporaneidad, la pedagogía aún se manifiesta una cultura escolar enmarcada dentro de un contexto en el que se desarrollan microespacios de saberes académicos, caracterizados por su desvinculación de la realidad, de los sujetos que llegan a ella, creando un espacio donde estos quedan atrapados en una praxis que los aísla cada vez más de su propio ser, esencia, emociones afectos, en fin, de su vida. El espacio pedagógico presente corre el velo hacia un horizonte de renovaciones, de estrategias viejas por novedosas, en la que el ideal emergente dé cuenta de nuevos estilos de mirar, narrar, conocer, comprender, advertir, vivir y residir del sujeto.

Evidentemente, el ámbito pedagógico se encuentra inmerso en un contexto de pensamientos y dilemas circunscritos a modelos acreditados, aquellos ideales rígidos que congregaron hasta hace poco tiempo supuestos radicales, paradigmas que gravitaron a razón de reconocidas pautas que se erigieron inquebrantables, que en el presente se hacen evidente su resignificación; este correspondido con variados matices transversales que favorecen un contexto que accede a visionarlo como espacio pedagógico sensible para el sujeto, como lugar de producción de subjetividades, en tanto se le adjudique la irresolución de un escenario enredado, versátil y múltiple desde el cual se pueda recapacitar y percibir la carencia de reconocer la mirada del otro y de lo otro como elemento sensible.

En la búsqueda de nuevos horizontes pedagógicos se hilan elementos que permitan un acercamiento a los fundamentos Onto-epistemológicos de la

pedagogía de la mirada, lo cual implica imprecisar categorías que han concedido, repensar la praxis pedagógica en torno a un ideal y no otro, lo que le da un significado dentro del clima cultural actual a la propuesta como espacio para lo sensible.

La praxis pedagógica propuesta está comprometida a reinventar terrenos que modulen, acoplen y traspasen la cotidianidad del sujeto para la transformación, trascendencia y resignificación del pensamiento, se trata de reconciliar lo pedagógico con una práctica inédita, la cual viabilice un sujeto sensible y complejo. Esta acción pedagógica dibuja otros estilos de relación y residir, en los que el acaecer habitual exhibe inacabadamente sus discordias y su secuencia a modo de un acontecer de encuentros y desencuentros, de escenarios fugaces y perecederos que incita o adecua diversos signos de lo imaginario, deleite, placer y original.

En esta nueva versión pedagógica se constriñe la modificación de las disposiciones cognitivas, metodológicas y ontológicas, respaldando las peripecias en donde transversa los riesgos, los retos, las colisiones con lo común e inexplorado, saturado de incertidumbres, en la cual, repensar y redefinir el hecho educativo significa revolucionar la tentativa Onto-epistemológica de des-construir a este enfoque; involucra la necesidad de recapacitar sobre cómo se origina y se advierte el conocimiento.

La pedagogía de la mirada se construirá desde un discurso fundado en las reflexiones: en primer lugar sobre la enseñanza y el aprendizaje como procesos de mirada interior, a fin de ubicar a los participantes en un acercamiento que permitirá descubrir en la mirada de los otros dilemas que pudieran ser resueltos a partir de la conciencia que se tiene del otro para transformación de la realidad. En segundo término se ubicará la pedagogía de la mirada en razón de un diálogo con el mundo que se enfoca más allá de la concepción de símbolos que son percibidos a simple vista, pero deja por fuera elementos que son casi imperceptibles y son importantes en esta pedagogía. Esto lleva al tercer punto, la pedagogía de la mirada como escenario para un encuentro con el otro, en el que la pedagogía será

el marco fúndante para repensar el acto educativo desplegado desde un espacio sensible en la reconstrucción de una pedagogía otra. Cerrando con la presentación de esa pedagogía otra, es decir, la pedagogía de la mirada: una praxis pedagógica desde la sensibilidad como posibilidad epistemológica para una pedagogía por venir.

5.1 La enseñanza y el aprendizaje como proceso de mirada interior

Al tratar el dilema del proceso enseñanza-aprendizaje, este se reduce al pensamiento en la estructura institucional en el que este se desarrolla. Desde representaciones conceptuales que han configurado una realidad que se hace única y verdadera, culturalmente conveniente, consolidada, que conduce a reflexionar los términos de las condiciones sin relacionarlas unas con otras, incluso tomando como no propio los saberes de cada término, sin iluminar las reflexiones de su propio campo con las que se hacen en el otro. En la retórica científica que describe las técnicas de enseñanza, comúnmente se vinculan a la experiencia y la sapiencia de cada pensador gestando diversas concepciones y aún diferentes términos referenciales a estos métodos o técnicas.

Para la pedagogía de la mirada, el proceso enseñanza- aprendizaje se razona en sentido de una acción consecuencia de una relación personal del docente con el estudiante. Esta experiencia pedagógica debe ser dinámica y envolvente, y debe ser pensada como realidad del sujeto, ya que en la institución escolar se desarrolla una acción compleja.

Ciertamente, es labor del docente tomar en cuenta el contenido, la aplicación de técnicas y estrategias didácticas para enseñar y la formación de valores en el estudiante. Pero, más allá, es una acción que implica un aprender a aprender en el que el sujeto que aprende desarrolla sus habilidades cognitivas desde sus destrezas, acervo cultural, invita comprender la dinámica del contexto, por lo que se necesitan conexiones y matices que trasverse todas las realidades para comprender la propia realidad, como es el caso de la enseñanza desde una visión

sensible, una dinámica consecuencia de las vivencias y experiencias que conllevan a problematizar la condición de cada sujeto.

En la experiencia, la realidad observada es otra, el proceso de enseñanza-aprendizaje aún es visionado desde la razón; es restringido por condicionamientos corporativos enmarcados en un argumento de normalización y reproducción; así como la escuela es también espejo de esa estructura, sus técnicas, sus contenidos e intereses de superioridad para tender un sujeto que manifiesta a determinadas necesidades de una manera reproductorista.

Desde esta reflexión precisa la necesidad de la apertura de los sentidos a la comprensión de las variadas realidades, lo cual implica un reto para dar la razón a la posibilidad que reside en el desplazamiento de esas simplificaciones, reduccionismos y azares en la disposición que el sujeto es capaz de recapacitar el devenir como cambio sin reducir el aprendizaje a unas condiciones establecidas, sino a la aprehensión-comprensión-explicación en un sentido relacional y abierto a ámbitos disímiles para acercamientos comprensivos.

En este punto. Se origina un debate en torno al aprendizaje donde se cruzan dos vertientes. Por una parte, se sitúa la escuela constituida como espacio para la transmisión de saberes académicos y, por otra, un sujeto con saberes cotidianos, concernientes a otra extensión de la vivencia, lo cual conduce a ubicar a la escuela como espacio para el cruce de estos saberes. Bajo esa concepción la edificación de los aprendizajes debe pensarse basándonos en el rol del docente y las herramientas utilizadas por este para hacer del aprendizaje una experiencia impactante y significativa. Al pensar en elaborar una propuesta se debe empezar por erradicar ese carácter de docente como vigilante y castigador, aquel que hace que las reglas se cumplan; por el contrario, se apuesta por un sujeto docente, facilitador de conocimientos, estimulador del pensamiento, en pocas palabras, un clima en el que el sujeto que aprende vive y siente mientras logra el aprendizaje.

Ante las anteriores premisas en torno al aprendizaje y la propuesta de un cambio, se debe analizar cómo son adquiridos esos aprendizajes en un ámbito escolar erigido en dogmas para transformarlos en relevantes y emancipadores. Se

habla entonces de una ruta viable donde la escuela posibilite la coyuntura y expansión y tenga impacto en las aulas, entretejiendo saberes. En tal sentido, el planteamiento de un aprendizaje liberador se justificaría en la reflexión en cómo esos supuestos impartidos y puestos en práctica, en función de dispositivos de deliberación de la situación, indiscutiblemente a causa de no ser saberes aislados, más bien originados en símbolos culturales.

Tanto la enseñanza como el aprendizaje son procesos que se dan de manera habitual en la existencia de todo individuo, por lo tanto, el departir refleja el otro. Ambos giran en torno a un eje central, el ya mencionado proceso, que los estructura en una unidad de sentido. Este proceso está erigido sobre cuatro dispositivos principales: el profesor, el estudiante, el contenido y las variables ambientales, hablando de las características de la escuela/aula, cada uno de estos influencia en mayor o menor grado, dependiendo de la forma que se relacionan en un determinado contexto.

Entonces, la escuela visionada desde esos ideales se constituye un espacio en el que se abandona la idea de una praxis abstracta, predominantemente teórica y desvinculada de la generalidad y de la cultura, donde alcanzan un sentido, de interacción, trans-formación y re-construcción del conocimiento. Bajo esa concepción se establece la edificación de los aprendizajes, debe pensarse en el rol del docente y las herramientas utilizadas por éste para hacer del aprendizaje una experiencia impactante y significativa.

Reflexionando la escuela desde esta perspectiva requiere que esta se despoje de esa visión de cultura académica, y se torne en edecán del escolar, en todas sus dimensiones, ya que como habitante de un entorno social afecta a una comunidad con sus propios saberes, y a la vez, él como participante ha originado otro acumulado de conocimientos que traslada a su entorno escolar. Según esta proposición, la escuela abandona el enfoque de dispositivo exclusivo de reproducción de conocimientos académicos, transformándose en mediadora de ese espacio sensible.

Desde esos horizontes, re-significar el proceso enseñanza-aprendizaje como categoría sensible es descubrirla e impregnarla de un sentido inédito, lo cual instituye una firme interpelación del acontecer educativo en el aula y en los espacios escolares, entre el sujeto que enseña con base en normas y prescripciones y otros que deben aprender lo señalado de modo literal. Por lo tanto, es necesario reconsiderarlo de tal forma que conquiste una esfera diferente al de los procedimientos tradicionales. Un lugar y una dimensión que trasverse la formación del sujeto.

Debido al reduccionismo de las prácticas que impregnó el citado proceso enseñanza- aprendizaje, supuesto en los esquemas deductivos-empíricos establecidos en la inducción tradicional, son muchas las propuestas investigativas que hablan de reformar la escuela y todo el entorno educativo. Sin embargo, no son suficientes, dado la evolución constante en este ámbito. Las experiencias requieren que la praxis se sea mutable a todos estos cambios, por lo que siempre habrá valientes iniciativas de resignificarla para responder a las complejas y urgentes exigencias de las sociedades. El propósito central de toda propuesta pedagógica intenta conseguir que los sujetos tengan posibilidades de crecer y desarrollarse en todos los aspectos y dimensiones de su vida personal, social y profesional.

Ahora, hablar de un punto de vista diferente del proceso enseñanza-aprendizaje debe contemplar el amplio contexto del conocimiento sin intimar del todo con ese sistema fragmentario y descontextualizador del que se ha venido debatiendo, por lo que plantear esa perspectiva pedagógica de la mirada como espacio para lo sensible establece un vínculo estético con el concepto de lo pedagógico, el cual rompe todos los esquemas del acto pedagógico que ha sido mostrado desde el inicio de este trabajo y ha sido médula de imposición de normas que lo han objetivado. Por otro lado, sigue siendo primordial un cuestionamiento estructural a los sistemas pedagógicos cimentados que, como herederos del punto de vista de la Modernidad responden a métodos y

conocimientos que reproducen la postura eurocéntrica. Se trata de la orientación de dispositivos institucionales a una política de homogeneidad y universalidad.

Considerado la reflexión acerca de esta praxis como vía al pensamiento que represente la capacidad de originar sentidos denotando nuevos ámbitos de visibilidad hacia la transformación de la mirada en posibilidad de relaciones y conexiones con el otro y consigo mismo a fin desdibujar su propia realidad, a medida que el proceso de enseñanza y aprendizaje estimule la visión y aporte herramientas a la percepción que enriquezcan la esencia del sujeto, construyendo prácticas dialécticas, en la cual la estética de la mirada promueva la libertad de pensamiento encuentre espacio para lo sensible en el que es posible vivir y sentir dicho proceso.

Este nuevo escenario académico que postula la mirada como elemento transformador, empieza por cambiar la forma en cómo se percibe la praxis educativa actualmente y, por tanto, diseña retos necesarios a todo lo que involucra dicha práctica, es decir, escuelas, procesos de enseñanza-aprendizaje y, por supuesto, a los docentes y estudiantes. Los cambios en el quehacer pedagógico han de ser tales que conviene hablar de cambiar la mirada, a fin de reinventar el sujeto que se está erigiendo mediante él mismo y no se habla solo del que es enseñado, sino del que, ya que no solo se forma quien recibe el conocimiento sino el que lo comparte, en tanto la experiencia educativa sea significativa para ambos.

El contacto visual actúa como dispositivo motivador, pues logra que el estudiante se integre a la enseñanza con mayor disposición. Consecuentemente, una de las representaciones de crear contacto y responderlo en el proceso de comunicación, es a través del diálogo mediante la mirada, conservando la solicitud del estudiante a través de esa comunicación directa que se inicia por razón de la conexión visual. Este acto de mirar se debe dar de forma bilateral, es decir, se da tanto en el sujeto vidente como para el otro al producir la atención-consciencia intrínsecamente, da cuenta de su existencia y a partir de ahí percibe sentimientos, emociones en la dirección adecuada para conseguir el resultado educativo anhelado.

El hecho educativo, como toda acción social circundante del sujeto, es tendiente a querer percibir la realidad. Ahora, ¿desde cuál perspectiva se percibe esa realidad? Precisar el lugar desde el que se percibe la realidad concierne a una decisión y ello significa que se han de conocer previamente los modos de expresión que ya existen en el contexto o bien que han existido anteriormente, vinculados ambos a unas intenciones e implicaciones determinadas y determinantes.

Cada sujeto puede elegir libremente qué clase de imagen o mensaje desea generar, siempre y cuando sepa en cuál ámbito se está introduciendo, a dónde le puede conducir, qué tipo de respuestas o interrogantes está planteando a través de ella, entre otros planteamientos, es decir, siempre y cuando se haga consciente y adquiera la responsabilidad necesaria para conocer los valores que implican el realizar dicha elección, ¿qué ocurre cuando no dejamos que nuestro sentido de la vista, por ejemplo, el más predominante e inmediato de nuestros sentidos, se ponga en funcionamiento?

A razón de las respuestas a los cuestionamientos anteriores, se va a permear lo que el sujeto vidente perciba como realidad externa, la que puede llegar a ser una imagen construida desde sus estructuras mentales que dan forma a esa realidad.

Esa mirada acerca de la cual se quiere reflexionar reúne dos características fundamentales. Por un lado, la influencia de esta que se torna en atención hacia el sujeto vidente, y por otro, la consciencia del otro de saberse mirado. Es a través de la vista que el sujeto observado interactúa con el espectador. Así, se hace consciente de todos los mecanismos puestos en marcha por el mismo, tomando en cuenta que este sentido es un medio viable como herramienta sensible que permitirá desarrollar la percepción del mundo y las cosas. Por tanto, utilizarla en el proceso de enseñanza aporta nuevas perspectivas, así como puntos de vista más amplios y ricos que favorezcan su desarrollo. La importancia de esa mirada radica en la coexistencia de docentes y estudiantes; escenario que invita al reto de

tomar conciencia de lo que se comunica inconscientemente, como primer paso, para entender mejor la complejidad de la relación educativa y, por ende, comunicativa.

El acto de mirar como sentimiento expresa su condición simbólica tejida en una realidad sociocultural determinada, lo cual se traduce en aproximación a acciones imaginativas conformes a la dimensión sensible del ser humano, un escenario en el que se atenúa la permanencia emocional como componente fundamental en la constitución de un ciudadano sensible. La sensibilidad es construida, entre otras cosas, por un conocimiento seguido por la sensación de placer.

El conocimiento del impacto que los docentes ejercen sobre el comportamiento de los estudiantes a partir de la mirada, como se revelan en el aula, es mínimo y se limita, en gran medida, al dominio de las expresiones faciales. Es oportuno entonces que el docente conozca las posibilidades de la comunicación no verbal, en el aula, y maneje, en lo posible, los elementos no verbales relacionados con la mirada del docente, pues son importantes en su competencia comunicativa y tienen efectos positivos o negativos en el acto comunicativo y, por lo tanto, en la habilidad comunicativa y formativa del discurso docente.

La acción educativa visionada desde esos escenarios invita a un espacio en que el ser humano exprese con su mirada sus sentimientos, emociones; entonces, la mirada en su alcance sensible contiene un carácter para conocer y sentir, un espacio en el que se puede desarrollar una praxis que transforme lo pedagógico, asimismo constituye la libertad para fortalecer su identidad. Por ende, la presencia de este elemento en lo pedagógico es reconocer que al mirar se percibe una realidad única y eso se convierte en un mirar intrínsecamente, es decir, la mirada se vuelve un encuentro con lo que se es. Se habla entonces de la mirada interior como actitud del sujeto, esto presume tanto un mirar hacia el interior, como un mirar desde el interior; es crear un espacio perceptivo en el cual no existen juicios, ni estimaciones.

Concebir la interiorización de la mirada a manera de un hecho de admisión a profundidad de la esencia misma del objeto/sujeto observado, presume el hecho de profundizar lo que percibe de forma exterior y se presenta ante los ojos del sujeto vidente, es decir, va más allá del simple ver, conservando la distancia entre el objeto y el sujeto que mira. Este acto evoca trascender con la apreciación de la realidad cifrada de códigos, símbolos o información ya conocida o esperada, en donde el ver no ha fijado su atención y por ello no ha percibido realmente el objeto.

Así, que al considerar la mirada como una parte del proceso enseñanza-aprendizaje, se debe tener en cuenta que es un acto de interiorización de sensaciones, emociones vinculadas a ésta, reconociendo de igual manera el impacto causado en el otro, aplicado en el hecho educativo, en definitiva, interiorizándolo, concibiéndolo como propio. Por tal motivo, es importante crear y reconocer una mirada que se despliegue como ese espacio dialógico, sin imposiciones previas que cieguen la percepción de la necesidad y la expresión que muchas veces es imperceptible de sentimientos y emociones del otro, productor de nuevas subjetividades donde se involucran conocimientos y realidades, nociones de mundo, culturas como formas de apertura a la información que este sentido transmite, es decir, estar atento a las apreciaciones que, sensible y conceptualmente, van surgiendo durante el ya mencionado proceso en su construcción.

En este sentido, existen dos vertientes a reflexionar. Por un lado, la posibilidad de la anulación o limitación de alguno del sentido o facultad visual para originar nuevos comportamientos o acciones gestuales en el otro (este caso el estudiante) y, por otro, la posibilidad de tomar a los sentidos como punto de referencia temática o metodológica, generadora de un tipo de conducta que permite el cuestionamiento relativo a cómo se está dando este acto pedagógico, abriendo a su vez nuevas vías de consciencia y de espacios para lo sensible.

Existen diversas maneras de aproximación a la comprensión y búsqueda de una mirada interior. En este recorrido, se podrá ver de qué manera se suceden intenciones y los diferentes modos de representarlas que dan respuesta, necesariamente, a cada una de las incógnitas propias de cada momento y lugar. Sin embargo, no es el eje principal en este punto. La experiencia de una mirada interior como parte del hecho pedagógico y su utilización como herramienta metodológica a fin de descifrar la sensibilidad, que nace de ese sentido, invita al sentir, crear, una sensibilidad que no radica solo en ver sino en mirar, ya que al mirar no solo se reproducen imágenes, sino sentimientos y emociones en el otro, en consecuencia, el sujeto vidente, en tal caso el docente, al ser sensitivo se sensibiliza.

Ante las anteriores premisas en torno al aprendizaje y la propuesta de un cambio, se debe analizar cómo son adquiridos esos aprendizajes en un ámbito escolar erigido en dogmas para transformarlos en relevantes y emancipadores. Se habla entonces de una ruta viable donde la escuela posibilite la coyuntura y expansión y tenga impacto en las aulas, entretejiendo saberes. En este punto es válido el siguiente cuestionamiento ¿De qué manera se pueden transformar los aprendizajes adquiridos en un contexto escolar dogmático? En el clima cultural del actual, una alternativa viable sería repensar la escuela cuyo accionar cree una atmósfera para un "currículo rizomático" como lo expresan Deluxe y Guattari (2002:17), ofreciendo diversos modos de articulación y expansión, así como expresión en las aulas de clases, tejiendo saberes de esas áreas, de tal los contenidos se aprenden dado su práctica en el contexto de la sociedad donde alcanzan transcendencia.

En tal sentido, la presentación del proceso enseñanza-aprendizaje como proceso de mirada interior supone, en esta propuesta, ejecutar una prolongación del docente hacia los estudiantes; es decir, extendernos hacia él y sentir, a través de esa mirada de la cual pueda develar de sus códigos la esencia de estos. En definitiva, escudriñar a profundidad todo lo que pueda de él desde sus amplias capacidades sensitivas de interiorización. El planteamiento de un aprendizaje

como proceso de mirada interior conduce a las siguientes reflexiones, ¿qué es mirada interior? y ¿cómo se dibuja ese proceso dentro de la propuesta?

Todos los seres humanos están dotados de una consciencia para el desarrollo de procesos internos, como los pensamientos, los sentimientos o los recuerdos. Estos se distinguen por ser invariables y propios, excepto cuando se padecen ciertos trastornos psíquicos. En este sentido, las diversas áreas cerebrales establecen alguna relación con la consciencia del yo, se encuentran en la línea media cortical de ambos hemisferios. La percepción de sí mismo posibilita el control de las emociones y de los actos impulsivos. Esto es lo que se pudiera inferir como mirada interior. La mirada interior, como proceso, imagina tanto un mirar hacia dentro, como un mirar desde dentro; es situar un punto de reflexión desde un lugar en el que no hay juicios, no hay valoraciones, no hay separación y esto es aplicable a cualquier aspecto de la cotidianidad.

Desde esas particularidades, la presentación del proceso enseñanza-aprendizaje como proceso de mirada interior supone, en esta propuesta, ejecutar una prolongación del docente hacia los estudiantes; es decir, extendernos hacia él y sentir, a través de ese acercamiento. Un docente que exprese regularmente gestos como una sonrisa, un pequeño guiño, un abrazo, un beso ante una conducta positiva de un estudiante o ante una situación que le ha generado preocupación o ansiedad, le permitirán la formación de una personalidad segura, lo que a su vez producirá la manifestación de emociones y sentimientos a fin de develar en sus códigos la esencia de estos. En definitiva, escudriñar a profundidad todo lo que pueda de él desde sus amplias capacidades sensitivas de interiorización.

Por ende, la presencia de la mirada como elemento pedagógico es reconocer que al mirar se percibe una realidad única y eso se convierte en un mirar intrínsecamente, es decir, la mirada se vuelve un encuentro con lo que se es. Con esto no se quiere significar que el docente deba ser menos racional, sino que debe velar por el desarrollo de capacidades, como: sentir; intuir; vibrar; imaginar, inventar, crear y recrear; relacionarse e interconectarse y comunicarse, donde sus potencialidades sean desarrolladas liberándolo de esa identidad de depositario de conocimiento que ha arrastrado de la Modernidad. Por lo tanto, es conveniente analizar el concepto de identidad. Para Freire (1999: 14):

La identidad es un proceso histórico concomitante con el desarrollo de la especie; en este recorrido filogenético, es donde hombres y mujeres van perfilando sus individualidades. En el fondo, mujeres y hombres nos hacemos seres especiales y singulares. A lo largo de una larga historia conseguimos desplazar de la especie el punto de decisión de mucho de lo que somos y de lo que hacemos individualmente para nosotros mismos, si bien dentro del engranaje social sin el cual tampoco seríamos lo que estamos siendo. En el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos.

Con su planteamiento, Freire establece la identidad como un espacio histórico hacia la humanización del hombre, donde él es lo que es, dicho proceso es logrado en un cruce entre lo dado, como don natural del ser, y lo adquirido en el proceso de humanización. De este modo, la identidad tiene su génesis en dos sucesiones: la que se adopta por ser humano, y al mismo tiempo, la que proporciona el acervo cultural.

En tal sentido, la práctica pedagógica debería conducir al sujeto a un encuentro con lo auténtico de sí mismo, lo que se puede considerar como eje gestor de ese viaje de transformación. Encontrarse a sí mismo, significa atender a esos diálogos internos libres, de diatribas en torno a la autoimagen, obligaciones y deseos personales, es esa voz que calma la angustia y concede soluciones viables y realistas a cualquier situación. Es escuchar esa voz interna de la mente, operando desde espacios libres ansiedad y con confianza en sus procesos y experiencias vividas que le brinda un camino de alternativas a accionar. Este acto de encuentro consigo mismo a nivel proposicional se debe dar de forma bilateral, es decir, se da tanto en el docente como para el estudiante. De modo que el docente como ese orientador y guía del proceso educativo debe poseer una visión de sí que permita al estudiante el reconocimiento de sí mismo para poder madurar y establecer una relación de naturalidad con otros y consigo mismo. En tal sentido, se trata del aprender a mirarnos.

Desde ese aprender a mirarnos se pretende que docente oriente al estudiante en la construcción armoniosa de una identidad, el conocimiento de sí mismo a la par que desarrolla la voluntad y el carácter, cultivando la libertad creativa y la búsqueda de la coherencia entre el mundo interior y el desarrollo creador del potencial expresivo del estudiante.

5.2 Pedagogía de la mirada: Diálogo en la escuela y con el mundo

La pretensión de este discurso no es otra que exhibir la pedagogía de la mirada como pedagogía por venir pensada en función de una experiencia dialógica, gestada en la escuela, donde elementos propios de la dinámica escolar tienen expresión desde esta perspectiva pedagógica, en la cual es viable recrear ese quehacer de la escuela tomando como base que la dimensión fundamental de la praxis del ser humano es manifiesta a partir de la comunicación y el diálogo. Por lo que el concepto dialógico planteado y la praxis pedagógica se hacen en función de un proceso de comunicación entre sujetos que se entienden y se ponen de acuerdo a través de un intercambio de saberes con base en el diálogo.

Ahora bien, este ideal de pedagogía se presenta como la reconstrucción de un discurso que ha venido utilizando en forma justificadora en apoyo a los mecanismos heredados de los supuestos ya vistos a lo largo de este trabajo. En esta pedagogía se intenta engendrar el diálogo como un proceso de transformación, ya que en el mismo se logra también la liberación de las ataduras que impiden reconocer al otro inclusivamente como parte de la misma humanidad. De este modo, esa construcción de humanidad en el aula desde la pedagogía de la mirada se produce en un ejercicio de encuentros y desencuentros de subjetividades, donde confluyen pluralidad de saberes y sincretismos culturales generándose una práctica formativa, desde la experiencia, recreada en la *buildung*. En tal sentido, se da una relación pedagogía- formación cuyo elemento posibilitador es el diálogo, donde el acto educativo se impregna de experiencia, desde una narrativa de sí de los sujetos involucrados propiciando la producción de conocimiento desde las experiencias, por medio del *fluir* de la palabra, creando

puentes dialogantes entre todos los implicados en el aula para generar una noción de formación donde todos tienen expresión, en un clima de empatía, afectividad e intersubjetividad.

Al intentar dar lugar a la pedagogía de mirada de la cual uno de los fundamentos Onto-epistémicos es el diálogo, se debe resaltar que la conceptualización del mismo en esta propuesta tiene como fundamento ese encuentro con el otro que se ve en Freire, guiado a la reflexión y reconocimiento mutuo de los actores involucrados. En palabras de Arce, R (2013:1) citando a Freire, “el diálogo refiere al encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos orientado a transformar la realidad”; desde esa concepción la pedagogía de la mirada pretende recuperar el valor y la dignidad de todos los sujetos que se predisponen a entrar en comunión dentro de un entorno escolar.

En atención a lo anteriormente planteado, la labor pedagógica planteada desde el dialogo como ejercicio de acción y reflexión debe propiciar prácticas para sentir deseos de compartir con otros mientras se aprende, porque en el encuentro con el otro se da la expresión de la integralidad del ser. Por lo tanto, al hacer partícipe a la comunidad, en lo que hoy se conoce como colectivos para la socialización de saberes, en los cuales se da participación a los habitantes de la comunidad reconociendo el saber adquirido académicamente y por la experiencia, haciéndolo parte de ese accionar pedagógico a partir de una narrativa de sí. Este ejercicio, aparte de re-conocer al otro también es una ruta para que en la educación se revista de un clima de gozo, donde no solo se escucha la voz de los miembros del colectivo institucional. La escuela asume a la comunidad como parte de sí, la cual acude a esta visualizándola como un nicho familiar, pues son acogidos en un clima de complementariedad, dando lugar a un dialogo de saberes, ya que al participar se encuentran, en condición dialogante generando ideas y acciones para transformar la realidad escolar y comunitaria.

En tal sentido, el diálogo no es presentado aquí como metodología, sino como un medio para cuestionar, alterar y transformar las relaciones sociales opresivas

que obstaculizan el logro de una práctica educativa innovadora; porque el diálogo en la pedagogía de la mirada, permite el encuentro de todos los actores educativos, en una convivencia de saberes cuyo principio estético es la sensibilidad como ente gestante de libertad, y cuál libertad, la del pensamiento, la de la palabra, la de la voz.

Aunque las indagaciones acerca de la comunicación no verbal, donde entra la mirada, en el contexto educativo, son relativamente nuevas y quizá pocas en número, estas parten de la premisa que el proceso enseñanza-aprendizaje es en sí un acto de comunicación.

Desde edades tempranas el sujeto es involucrado en el aprendizaje de su idioma materno como código de comunicación, es decir, se le enseña a hablar, a tener dominio del mismo. De la misma manera, sucede con la mirada, el contacto visual es una herramienta poderosa de la comunicación no verbal, y el punto de partida de la escucha activa. Aquí, el ejercicio de enseñar inglés a niños de preescolar se constituye el escenario perfecto para recrear la pertinencia de la mirada como elemento dialógico en el accionar pedagógico.

La enseñanza del inglés a niños de preescolar es un acto complejo, un escenario en el que el docente está supuesto a interactuar directamente con sus estudiantes. En el abordaje de este ejercicio el docente debe ser generador de un discurso rodeado de estrategias que puedan alcanzar la atención de los niños a fin de acercarlos al conocimiento del idioma, sin embargo, ese acercamiento se puede lograr al abordar los discursos docentes acerca de la interpretación de la mirada y la multitud de variables que pueden hacer de esta un elemento pedagógico. Esta se mueve como un interruptor: enciende y apaga la conexión con los otros, y nos hace parecer accesibles. Es una cuestión de sensibilidad. Se debe tener en cuenta entonces, la alta cuota de subjetividad y complejidad que dicho fenómeno reviste, la posibilidad de comprender la mirada como acto de diálogo en este ámbito se sostiene en la aplicación de actividades que despierten el interés del niño por aprender el idioma.

La experiencia muestra que el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés debe ser una acción para el desarrollo de las destrezas en el idioma. Asimismo, tiene una directa relación con el desarrollo físico, social y emocional. Este ejercicio pedagógico debe estar basado en estrategias que promuevan el diálogo, donde todos los actores del acto educativo dentro del aula participen

La mirada tiene su propio lenguaje, lo permite hablar de un diálogo partiendo de la misma, lo que ocurre en medio de ese dialogar depende en gran medida la facultad de los sujetos de atender, entender y sentir. En tal sentido, la mirada, atender, entender y sentir se conjugan como elemento pedagógico que posibilitan el aprendizaje del idioma haciendo del mismo un acto formativo para que el niño pueda conectarse con el mundo.

La pedagogía de la mirada, al entender el diálogo como el camino mediante el cual los sujetos ganan significación en cuanto tales, lo asume como exigencia existencial y acto creador. Sin embargo, como ya se mencionó en líneas previas, existe un elemento si se quiere diferente, el tipo de diálogo que aquí se pretende va más allá de las palabras, de lo evidente.

Para la pedagogía de la mirada, esto significa que la mirada es ese escenario donde se da el diálogo, el cual como sistema de signos no verbales corresponde a determinados códigos que engendran una ruptura en la manera en que se da la actividad dialógica durante la acción pedagógica. En tal sentido, es necesario considerar que como expresión pedagógica que busca crear un quiebre en la concepción de la praxis pedagógica positivista, deberá consentir una nueva metodología, discurso y, por supuesto, una nueva forma de diálogo, el cual deberá ser aprendido y aprehendido por todos los sujetos participantes en el hecho educativo.

En la pedagogía de la mirada el concepto de dialogo está planteado no solo en la producción oral, sino en la percepción del otro y la realidad circundante transversando lo que simplemente se ve, lo cual implica la permutación de la cosmovisión del hecho educativo que permita, a su vez, un cambio de

pensamiento y, por ende, en la praxis pedagógica y aún más, es una invitación no solo a un cambio estructural de pensamiento, sino una apertura de corazón, donde el otro pueda entrar en un acto de valentía y compromiso de revisar creencias y posiciones, pero también es la búsqueda horizontal y fraternal para encontrar nuevos caminos que transitar en este andar pedagógico

La pedagogía de la mirada, asume el término diálogo está envuelto en una polifonía de voces, perspectivas, prácticas, relaciones, interacciones en múltiples sentidos y direcciones; aunque cada interlocutor tenga una voz y una percepción diferente de lo que ello signifique. Al diseñarla pedagogía de la mirada como posibilidad de una nueva formación que apertura a mundos que han permanecido ocultos, en la dimensión sensible, se habla de una relación docente- estudiante conjugada desde la alteridad y la dialogicidad en la constitución de intersubjetividades, que se da en un dialogo de saberes.

Ese dialogo de saberes dentro del aula emerge de la relación saberes científicos-cotidianos-vivencias, a partir de la narrativa de sí, creando escenarios escolares, donde se ponen de manifiesto las expresiones y puntos de encuentro y desencuentros de todos los involucrados en el hecho educativo, generando así un cruce de saberes. En el mismo, se produce una relación dialéctica entre realidad y creación, en la cual se relaciona una profunda conciencia estética arraigada en el conocimiento de cada uno de los participantes, como una forma de apropiación de la realidad posibilita la recreación de nuevas maneras de conocer, desarrollando diversas formas de constitución de intersubjetividades y otras maneras de conocer que promueven el diálogo de saberes. De igual modo, la mirada como parte de este accionar pedagógico tiene su propio lenguaje y, por lo tanto, cada sujeto, una forma única de expresarlo y asumir lo llamativo de esta propuesta pedagógica es, en primer lugar, el carácter empático, sensible, creativo que se logra con el proceso dialógico. Se trata, de un dialogo gestado en la necesidad de compartir experiencias dentro del aula generando relaciones intersubjetivas, que a su vez propician el diálogo intersubjetivo, como espacio para la creación. Esto, implica captar la realidad problematizada en la propia voz del sujeto en un clima de respeto, donde se escuche y reflexione la práctica

cotidiana. Así, el ambiente en el aula al ser desarrollado, bajo relaciones intersubjetivas, en la que el dialogo es conjugado en la polifonía de voces de los involucrados crea una fusión creativa .desde la empatía, cuyo eje transversal es lo sensible.

No hay lugar para las figuras opresor y oprimido, y con esto no se quiere decir que el educador pierda su autoridad y autonomía en el aula, más bien existe una identidad epistemológica en cuanto descubrimiento ligado a ese mundo del tiempo y de los múltiples espacios de realización de la vida del sujeto en conjunto con el educando. Por lo tanto, el aula es un lugar para hablar y ser escuchado, es un espacio para la libertad, donde el docente ya no está simplemente dedicado a mantener el dominio del grupo. En la pedagogía de la mirada la connotación del docente se asume en una imagen diferente al de las prácticas tradicionales, es decir, se piensa en un docente afectivo y empático cuya opinión no es impuesta, sino debatida con los estudiantes. Este tipo de formación, promueve la acción de oír al otro, haciéndolo participe de su formación, se trata entonces de una práctica, donde se escucha y se mira, para reflexionar y fijar una posición ante lo escuchado, es una interacción dialógica entre el hablar, escuchar y mirar.

Desde esas perspectivas, la imagen del docente y el estudiante se crean desde la empatía, así, la construcción del conocimiento se da en un mirar, donde se tocan a uno y a otro, aquí la mirada trastoca el pensamiento y sentir del sí mismo y del otro, permitiendo la creación de nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje, creadoras de experiencia de formación, en un acto de entrega permeado de afectividad y empatía. Se habla, entonces, de un crecimiento en conjunto que posibilita la transformación de las estructuras y el surgimiento de una renovada visión sensible de la praxis educativa. Al respecto, Freire (2010 : 86) plantea lo siguiente:

...el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente

autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

Desde esos horizontes y en vista a esta unidad diferenciada de educador y educando, ocurre el diálogo en la escuela y con el mundo. Ese mundo en diálogo con la pedagogía de la mirada.

Ese mundo en diálogo con la pedagogía de la mirada es el escenario donde acontece el proceso de la búsqueda, de la apertura de la conciencia a otras formas de sensibilidad, nuevas relaciones entre los sujetos donde los conceptos, pedagogía, escuela y mundo en relación categórica van unidos a la vez que permiten comprenderse unos con otros.

A partir de esa nueva perspectiva, se pretende pensar una praxis del discernimiento de nuevos signos, desde ese mundo, como posibilidad de una relectura creativa del acto pedagógico. La peculiaridad de estos mencionados signos responde a una experiencia particularmente sensible.

La pedagogía de la mirada habla y escucha en sus contextos particulares, reconociendo los elementos que se desarrollan y definen dicho diálogo. La manera de conocer realmente cuál es el contexto es adentrarse en él y reconocerlo como lo que es, de esta manera la acción pedagógica se da en un mundo de realización de lo humano, los docentes dentro de las aulas de clases al reconocer y reconocerse en el estudiante debe promover la experiencia formativa a través de un narrar-se, modelo formativo que estimula en los estudiantes el placer de aprender, ya que se le da vida a su voz, dándole la oportunidad de compartir sus experiencias, y en ese narrarse el estudiante expresa y comparte su subjetividad con el otro y en esas interacciones se construyen nuevas experiencias de formación, generando un diálogo intersubjetivo. También, se desarrollan situaciones que animan y desafían al cambio, y son dichas situaciones las que provocan la transformación de las praxis. La pedagogía de la mirada es una tarea de imaginación, de creatividad y de lectura atenta de la realidad.

Al plantear la pedagogía de la mirada en un diálogo en la escuela y con el mundo se pretende que los sujetos involucrados aprendan no solo a expresar y a comprender la mirada para convertirla en una acción dialógica, implica también interpretar su mundo.

Como se ha evidenciado, hablar de diálogo en la escuela y con el mundo, implica tres aspectos: el primero al espacio terrestre donde cohabitan los involucrados en el hecho pedagógico tanto dentro como fuera de la institución educativa, es decir, la institución y el contexto interpretado como realidad circundante que se puede cuestionar e interpretar. El segundo aspecto, se refiere a las personas que son protagonistas del acontecer educativo. Y, el tercer aspecto referencial, se relaciona con la interioridad de los sujetos que forman parte de la escuela y su contexto, haciendo alusión a ese espacio donde se agitan la experiencia, la afectividad y el pensamiento.

Se conoce, se educa, asumiendo al mundo como mediador, se podría añadir, donde docente y estudiante tienen un espacio para el diálogo, como lugar pedagógico que invita a develar los misterios de la realidad subyacente en el acto educativo, dicha realidad fundada en el aula y su entorno escolar con todo lo que ello implica. Pero ¿qué significa descubrir la realidad? Significa comprender cuáles son sus lógicas internas y entender cómo la praxis nace gracias a la interacción de los sujetos implicados en el hecho educativo.

Conocer la realidad significa vivir realizando un proceso de apropiación y de lectura de la realidad misma revelada. Esto quiere decir que el maestro debe estar atento a la cotidianeidad existencial propia del aula ¿Y cuál es esa cotidianeidad existencial? Las diversas situaciones del día a día que en muchos casos pasan inadvertidas a la mirada y se quedan sin revelar en un sujeto que vive dentro de un mundo que muchos casos inentendible a priori. Esto implica que el docente se involucre con los estudiantes de tal forma al que vivir la experiencia pedagógica se mire a través de ellos, valga decir, que la acción pedagógica no se reduce a que el docente tenga un conocimiento de su área y conozca cuantos son o cómo

se llaman sus estudiantes; es percibir en cada uno de ellos eso que revelan con la mirada para poder ser capaz de guiarlos con sabiduría en el difícil arte de construir-aprender.

Resulta evidente lo imperativo en develar los modos en el que se construye, reconstruye y comparte el conocimiento en el aula de clases, es decir, el sujeto docente en conjunto con sus estudiantes deben crear redes intersubjetivas, a fin de redimensionar el acontecer formativo a partir de un contexto de la aprehensión-explicación de las realidades hasta la práctica dialógica que trasciende el significado y penetra en el sentido del accionar pedagógico. Todo esto confluye en la necesidad y posibilidad de la idea de que el estudiante no se forma a sí mismo aisladamente, sino que esta formación integra a los otros, mediante el diálogo de saberes establecido desde lo humano-sensible.

Esa reconfiguración de la formación se asume desde la transversalidad de saberes en el aula de clase y fuera del aula de clases, a partir de una relación dialógica saberes académicos con saberes cotidianos. De esta manera, la aprehensión de los saberes trasciende de la escuela a la comunidad, donde actores comunitarios asumen el compromiso de acercarse a la escuela para recrear sus vivencias, sus saberes y conjugarlos con los saberes académicos aportados por docentes, estudiantes y cualquier otro actor académico, en un diálogo empático. Así, la pedagogía de la mirada configura una relación dialógica de escuela, mundo y transversalización de saberes.

Cuando se menciona que se está planteando la pedagogía de la mirada en razón de un ideal dialógico y sensible, tiene implícito los sujetos como parte de una praxis en la que el cambio, el compromiso y el saber conceptual se suman a esa pedagogía como una acción inherente a los seres humanos que implica conducir a otro hacia sí mismo, hacia sus propias construcciones y creatividad, hacia la tolerancia con el otro y el sentido de lo auténtico. Entonces la propuesta de esta pedagogía consiste en la búsqueda de interrogantes y respuestas que conmuevan existencial y cotidianamente, tanto al estudiante como al docente, en tal sentido se trata de crear un escenario en el que ambos experimenten una

acción pedagógica placentera y significativa que rompa los esquemas de la producción teórica y conceptual ya aprendida y aprehendida, un acervo histórico del pensamiento pedagógico sin acento existencial, sin sentido real en el aula y sin significado construido.

En el proceso enseñanza-aprendizaje, cuya finalidad es comunicativa, y donde se advierten aspectos intelectuales y afectivos, se pretende influir y captar de manera especial la atención del receptor, y allí lo no verbal tiene relevancia más que notoria. Eso que quizá no se expresa con palabras, sino con la calidez de una mirada en la que el reconocimiento respetuoso del otro es al mismo tiempo fundamento, exigencia y resultado del diálogo; la posibilidad del encuentro de los seres humanos en términos de equidad.

Es importante, entonces, que el docente aprenda que es necesario aprender a mirar para poder enseñar a sus estudiantes. Esta es una de las claves para poder crear ese tipo de diálogo que busca la pedagogía de la mirada. Este tiene sentido solo bajo esta condición. De ese modo, las experiencias de diálogo colocan en espacios de horizontalidad a sujetos tradicionalmente relacionados desde posiciones distintas en cuanto a poder. Allí participan en la construcción de un conocimiento nuevo. En ese espacio emergen responsabilidades compartidas y objetivos sociales.

El docente que no establece contacto visual, es decir, no mira a los ojos a sus estudiantes, puede llegar a comunicarles falta de confianza y causa en los receptores una sensación de inseguridad que influye negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo menos significativos los contenidos, los cuales se fijan de forma más significativa y aceptable cuando estos confían en él y para ello el intercambio de miradas cumple una labor importante. De igual modo, en él recae aprender y enseñar a mirar desde su praxis.

Ahora, si la pedagogía de la mirada implica un diálogo sin palabras, cabría preguntar, ¿se puede educar la mirada? ¿Qué significa educar la mirada? La experiencia en pedagogía de la autora apuesta por una evidente respuesta

afirmativa a la idea de educar la mirada, emprendamos en un viaje al pasado, remontando la niñez y quizás recordemos que los mayores enseñaron a mirar a los dos lados de la calle antes de cruzarla. Sin embargo, no hizo falta que alguien diera explicación alguna sobre la importancia del aprendizaje de establecer contacto visual con el conductor de un vehículo que reduce la velocidad para dejar pasar, este se dio de manera espontánea.

En el aula de clases, la primera condición de encuentro del docente con el estudiante es, la mirada. Así, la primordial tarea educativa de cualquier docente es *aprender* a mirar. Una mirada reduccionista limita, encasilla, etiqueta, tanto al alumno como al profesor; una mirada posibilitadora abre a la confianza, amplía horizontes, regala alas para poder volar y crecer juntos. En ese encuentro dentro del aula, con su mirada el docente se pasea por cada uno de sus estudiantes no hacen falta palabras, con su mirada, la intuición y el instinto buscar la mirada del estudiante, suscitando un encuentro de miradas, en el que se ven simultáneamente a los ojos, ese encuentro se convierte entonces en el inicio de un descubrimiento del otro que se debe dar cualquier proceso formativo.

Un docente cuyo impacto haya sido positivo o negativo en el estudiante, será recordado con cariño o con desagrado, ese sentimiento producido vendrá seguido del recrear la mirada de ese docente, cabe entonces preguntar, ¿cómo es la mirada del docente en la pedagogía de la mirada?

Palabras como *ternura, limpia, sincera, incondicional, confiable, afectiva, empática, entre otros son calificativos* que pueden cualificar esa mirada, la cual generara en el estudiante cualidades como: *fuera, gratitud, seguridad, confianza, placer por asistir al aula.*

Todo docente experimenta, en cada grupo de estudiantes que recibe en el aula un nuevo reto de formación, para el cual debe estar dispuesto a crear un ambiente a partir del cual poder despertar curiosidad, interés, deseos de aprender y crecer, junto a sus estudiantes, y desde ese deseo, **caminar juntos para descubrir**, recorrer un camino de encuentros y desencuentros, generando

ese *despertar a descubrir*, que convierta al estudiante en protagonista de su formación. En este proceso el docente está llamado a crear un vínculo con sus estudiantes desde la afectividad y la empatía.

Desde esos escenarios, en la pedagogía de la mirada, educar la mirada no se da en un sentido de imponer al sujeto qué ver, sino cómo ver girando, en torno a una idea central, establecer una conversación entre el espacio de reflexión y de acción sobre las imágenes y dicho sujeto. Por otra parte, el educar la mirada implica tomar en cuenta que el sentido de la vista resulta muy útil a la hora de escuchar de verdad al otro, dado que al dialogar con la mirada, es primordial establecer contacto visual, al cruzar la mirada el sujeto vidente con el espectador sabe que este está en modo escucha, receptivo y dispuesto a procesar su mensaje. Así mismo, se deben mirar de frente mostrando disposición para la comunicación, ya que si se desvía la mirada, puede ser visto como un acto de desinterés, indiferencia, o inseguridad.

Ahora, ¿cómo se enseña a mirar en un contexto en el que todos parecen altamente competentes en esa acción, y al mismo tiempo saben tan poco sobre sus modos de operación? Evidentemente, en un contexto donde el ser humano se cree con la capacidad de saber mirar es difícil, pero no imposible, romper con esa creencia; en primer lugar, debe reconocer que en su mayoría los sujetos saben ver, mas no mirar, partiendo de premisas acerca de la diferencia entre ver y mirar. Se ve con los ojos pero se mira con el alma y al corazón.

La praxis pedagógica actual hija de la tipografía, imprenta y del texto escrito, tendió a apoderarse una actitud de rechazo ante la cultura visual mass mediática que hoy arropa el sistema, asumiéndolo como un espacio de entretenimiento o distracción. Por lo que, en estos momentos es necesario reconsiderar y apostar por una práctica que establezca un escenario para esta nueva experiencia audiovisual, donde lo visual y sensorial ocupe un lugar significativo. En tal sentido, se debe reconocer que las imágenes son representaciones polisémicas, ambiguas, poseen múltiples significados, no son transparentes ni unívocas. A

diferencia de la generalización de los conceptos, las imágenes no tienen un significado único, sino que se completan con la mirada del sujeto espectador.

Desde luego, estas consideraciones asumen un importante desafío educativo y pedagógico. Se trata que el docente propicie escenarios en los que se expresen las diversas subjetividades de cada estudiante, esto aunado al hecho que cada uno de ellos es único; por ello, tiene talentos particulares y formas de adquirir y expresar su conocimiento, para cultivarse desde ese arte que toca y trastoca continuamente con su subjetividad. Por lo tanto, es fundamental que otro elemento del hecho educativo, los recursos de aprendizaje que desde la visión de la pedagogía de la mirada responden a métodos y conocimientos que reproducen una postura dialógica. Es importante que se pongan en práctica recursos que fomenten los gustos y virtudes de los estudiantes, facilitando el encuentro entre los saberes académicos y cotidianos. En tal sentido, el docente debe asumir actividades que propicien el diálogo, como ejercicio donde la mirada trasciende a la palabra, en un encuentro y transmutación de verdades y visiones en el vínculo con los otros.

Desde esos escenarios, se recrea una relación dialógica en la escuela y con el mundo. Estas condiciones generarían una transversalización dialógica de los saberes, siendo esta una ruta de ruptura con las exclusiones, discriminaciones y las verdades únicas. Así, la apuesta estética por medio de ese tejido cambiante e inacabado de subjetividades que dan cuenta a partir de la mirada reivindica y asume la convivencia desde la pluralidad, diversidad y la diferencia, la vivencia, los imaginarios y los sueños, entre otros. Así, cada uno sentirá el placer de compartir el sentir de su voz y su mundo desde las relaciones de diálogo.

En esa experiencia dialógica, las miradas hablan desde el interior del sujeto develando saberes y un ideario experiencial para construir el accionar pedagógico. Por ello, es que esta herramienta cultural puede ser una clave pedagógica para vivenciar miradas y relaciones del mundo de vida.

Se ha de recordar que se mira con todo el cuerpo, por lo tanto, cara y cuerpo deben estar dirigidos hacia la otra persona. Mover solo los ojos puede parecer acechante y desconfiados, como cuando se mira de reajo. Escuchar con la mirada, implica mantener el contacto de manera regular para demostrar interés, con breves pausas para que no resulte molesto. Cuando se aparte la mirada, se procura que sea para reflexionar sobre lo escuchado. Calibrar la mirada en función de la reacción del interlocutor es un elemento indispensable para un diálogo eficiente, ya que dedicar atención al contenido del mensaje y a la intensidad emocional de su expresión, resultará más fácil saber cuándo mirar.

La mirada debe ser uno de los conductos principales tomados en cuenta al hablar de la producción y proyección de conocimientos. Dado que la misma guarda más de lo que esta expresa. En tal sentido, esta debe ser reconsiderada en torno a un dispositivo dialógico que consecuentemente desembocará en un convivir de saberes procurado para una transformación individual y social.

Todos estos elementos confluyen desde sus espacios para la configuración de un sujeto verdaderamente emancipado, cargado de subjetividad y sensibilidad, que proyecta una posición entre dos vertientes; un conocimiento teorizado que contrasta la realidad concreta hacia el cómo y el qué se aprende y se enseña; una segunda, que profundiza en la teoría de sujeto investigador vinculado al compromiso, la responsabilidad social.

A través de los diversos planteamientos desplegados en este apartado se deja impreso el sentir de una propuesta permeada de pasión y entusiasmo, que busca la constitución de los sujetos que rompan ese paradigma, que tanto el sujeto erigido por la modernidad y la llamada postmodernidad, pese a sus esfuerzos, sigue siendo ese sujeto obnubilado, pretendido ser sometido por reglas aunque en menor medida. En tanto, el sujeto que se busca dibujar desde la mirada de la autora con esta pedagogía es un sujeto en verdadera libertad, reconocido en su totalidad como ser humano.

Al pensar esta pedagogía, ese mundo, ese entorno escolar obligatoriamente, debe generar las condiciones para el desarrollo de ese sujeto. Generar estos espacios implica que el docente se reconozca en su estudiante y viceversa, ambos como sujetos cargados de sentimientos, afectos, visiones diferentes. Que se dé, cómo ya se mencionó, ese mirarse en el otro y como seres sintientes sean capaces de expresarse.

5.3 La pedagogía de la mirada como escenario para un encuentro con el otro.

En el apartado anterior se realizó la presentación de la pedagogía de la mirada desde la necesidad de un diálogo, como elemento Onto-epistémico de la misma ya que, al hacer referencia al hecho pedagógico, se habla también de una relación comunicacional y esta, como bien se planteó, debe existir entre todos los miembros inmersos dentro de la experiencia educativa.

Por lo tanto, en la continuidad de hilar elementos Onto-epistémicos que den lugar a esa pedagogía por venir, la pedagogía de la mirada es postulada como un escenario de encuentro entre sujetos como factor clave; una pedagogía que suscita el reconocimiento del sí en ese otro se pretende, entonces, estremecer los supuestos pedagógicos preestablecidos en pro de la fundación de bases pedagógica para futuras intervenciones socioeducativas orientadas a transformar la praxis y su entorno, es decir, la escuela en un lugar de comunión, crítica, armonía, capaz de asumir los quiebres y los problemas de comunicación, a la vez brindar recursos que posibiliten oportunidades, con el objetivo de construir una convivencia ordenada entre la diversidad y la mutua comprensión, donde todos sus actores aprenden de lo cotidiano, se expresan y escuchan, comparten, estimulan el adquirir nuevos adeudos sin dejar de cumplir con los ya existentes.

Cuando se diseña una praxis pensada desde un encuentro con el otro, se habla de un vínculo entre los sujetos, fundado en un espacio en el que al reconocer al otro se da un reconocimiento mutuo, el cual contribuye a cultivar la capacidad de entenderse y, al mismo tiempo, comprender el mundo circundante, permeado por la convivencia, en el que expresar las propias emociones-razones y

someterlas a la crítica de los demás es lo común. Desde ese escenario el ejercicio pedagógico alcanza la totalidad de la experiencia humana.

Todos estos dispositivos pueden ordenarse en torno a los factores que intervienen en todo proceso pedagógico. Para la pedagogía de la mirada, el encuentro docente-estudiante se da desde la relación entre elementos ya discutidos anteriormente en un acto comunicativo armónico, el interpelante, en tal caso el docente, el interpelado o estudiante y el contexto, el mundo. Es necesario recuperar el camino perdido y trabajar acorde a las exigencias del momento: la formación de un joven que deberá resolver, a medida que crece, situaciones inéditas, para las que no les servirán modelos, sino el uso del razonamiento y la capacidad de decisión.

En la pedagogía de la mirada, ese encuentro del uno con el otro, y más allá con sí mismo, resulta indispensable para encarar la praxis propuesta en un ambiente sensible. Como actores pedagógicos se debe tener una cierta idea de cómo procesan los mensajes los estudiantes y modifican sus conductas a lo largo del tiempo. Pero ¿Qué significa ese encuentro planteado en la pedagogía de la mirada?

Aunque el proceso de enseñanza- aprendizaje se considera de carácter individual, pues la capacidad y la forma de procesarlo de cada uno es diferente, es inevitable la participación de otros; es decir, se aprende con otros y de los otros. Pero lo característico de esta praxis es que estos adquieren modos muy precisos: un adulto que guía, con la autoridad y el saber, el docente y un conjunto de aprendices por formar, los estudiantes. Desde esta fusión se produce una relación de reconocimiento con una recíproca influencia entre ambos.

En referencia a lo anterior, en su praxis, cuando un docente quiere compartir un conocimiento, este debe tener en cuenta que no se trata de un acto lineal, sino de factores diversos que comprometen su ejecución espontánea. O sea, el hecho pedagógico, como ya se ha mencionado, trasciende el mero impartir de un saber, esto no implica que éste realmente sea aprehendido por el estudiante en el

momento en que se comunica dicho conocimiento, por ende resulta fundamental que el docente establezca como una de sus prioridades, el clima armónico de encuentro entre él y los estudiantes y entre ellos mismos entre sí, porque la buena convivencia facilita el desarrollo de sus actividades pedagógicas. El accionar pedagógico de la pedagogía de la mirada debe ser, entonces, un espacio cargado de influencias simultáneas, como consecuencia de las interacciones de los sujetos dentro de un grupo social que convive y comparte dentro de un mismo contexto.

5.3.1 Escuela dialogante

Desde estos horizontes surge la necesidad de valorar y construir una pedagogía que propicia encuentros permeados por la convivencia y sensibilidad, donde el diálogo sea el medio donde ocurra el encontrarse, el encontrarnos y el encontrar; para lo cual se reconocen tres dimensiones claves: el encuentro con sí mismo; encuentro con el otro; y encuentro con el mundo.

Encuentro con sí mismo

El ser humano descubre su grandeza, entre otras cosas, puesto que depende del encuentro con lo otro, con lo que no es él. El yo en cuanto yo se topa con su simpleza o falta de contenido cuando está de cara frente al otro, aseveración que conduce a analizar grandes realidades, en una relación de alteridad. Levinas (2000: 57) presenta la alteridad como: “una concepción necesaria. Es el retorno mismo, la ansiedad del yo por el sí mismo, forma originaria de la identificación que hemos llamado egoísmo. Es asimilación del mundo en vista de la coincidencia consigo mismo o la felicidad. De allí que la humanidad es la correlación constante entre “yo – es” que manifiesta a través de lo expresado externamente.

La noción de sí mismo tiene que ver con la imagen que el sujeto tiene de sí. Desde su creación el ser humano tiene la necesidad de comprenderse a sí mismo es, dado que sujeto es el ser que no solo existe en sí, sino que existe para sí, está dado a sí mismo. La existencia subjetiva significa existencia reflexiva, el

establecimiento de un vínculo consigo mismo, el propio, es característico del hombre. El ser humano, a diferencia de los demás seres terrestres, tiene la inquietud de conocer, descubrir, etc. Esta pretensión de escrutar el mundo y de comprenderse a sí mismo, es una exigencia propia de su ser. Al respecto, Bunge, M (1959:9) sostiene: "Mientras los animales inferiores solo están en el mundo, el hombre trata de entenderlo". Ya, en un apartado anterior se mencionó que el ser humano para desarrollarse necesita reconocerse a fin de relacionarse con otros y consigo mismo.

Encuentro con el otro

Aristóteles definió al ser humano como un animal social, que se gesta hombre en relación con otros hombres. Se instaura en tal sentido la modalidad de encuentro, en la que los participantes, por igual, se enriquecen y transforman. Así, se proyecta la pedagogía de la mirada como un aprender a vivir juntos, aprender a vivir juntos. Por ende, una praxis dibujada desde la sensibilidad, es una praxis en la que se debe dejar de lado mirar al otro como objeto para pasar a verlo como a un semejante.

El encuentro con el otro es y ha sido una de las grandes aventuras investigativas del pensamiento y la acción del ser humano, porque al hacer la referencia de la existencia de ese otro es acercarse y aceptarlo como parte de una humanidad y, a su vez, como la totalidad de la humanidad. Ese sujeto, otro se refiere al yo, sin embargo, su conceptualización ha trascendido en un dilema filosófico,, porque desde ahí se gestan grandes cuestionamientos en relación con ese otro y su humanidad, ya que desde el origen de su concepción, recalca la complejidad de la comprensión que existe relacionada con las más diversas manifestaciones culturales del hombre, manifestando con sus variadas acciones socioculturales la difícil tarea de definir las relaciones de ser parte de un mundo y ser parte de un no mundo. De ahí emerge el gran conflicto de definir al mundo y

establecer las categorías de un pensamiento que exponga la realidad, en tanto a su propia humanidad y desde su humanidad misma.

Encuentro con el mundo

El lenguaje de la mirada hace posible la relación con el mundo propuesta de la pedagogía de la mirada, en tanto el encuentro con el mundo para esta significa un desarrollo crítico y responsable que se enseña y que se aprende. El conocimiento es un discurrir a partir de la mirada, como la base de una praxis para el encuentro, donde se trata de aprender a conocer y aprender a hacer, y este aprendizaje se inscribe en el proceso de sensibilización. En el caso de la pedagogía de la mirada, esto supone armonizar el potencial de un saber-hacer, de una nueva actitud pedagógica. En tal sentido, la transformación de la praxis no puede ignorar la importancia de los valores y actitudes que están presentes en cada sujeto en armonía con el mundo; ese contexto vivencial de la praxis.

En la pedagogía de la mirada, en ese encuentro con ese contexto escolar confluyen gran cantidad de elementos e interacciones, se envuelven procesos múltiples que se articulan y acontecen de forma continua. Los sujetos no son predecibles; al contrario, evolucionan, no todos orientados en la misma forma.

Se entiende, que todo esfuerzo por optimizar los procesos pedagógicos requiere el desarrollo simultáneo de procesos de autoconocimiento, tanto de carácter personal como de tipo institucional. Se hace referencia como paradigma ejemplar que es aquel que prioriza la idea de que el trabajo con grupos es un trabajo socializado porque, por un lado, la interacción hace que se logren comportamientos responsables. Por ejemplo: la división de tareas) y, por el otro, la obligación asignada no da lugar a distracciones. Entonces, la disciplina será una situación natural.

Para una buena convivencia es necesario que el docente sea el coordinador, el líder, movilizand o situaciones de comunicación, organizando experiencias de aprendizaje, guiando la evaluación. Su actitud es diferente a la del profesor

tradicional, ya que, establece, con su grupo, una relación democrática, es decir, participativa. No obstante, esta propuesta pedagógica de la mirada reconoce que los encuentros dentro del aula son de carácter jerárquico, porque las reglas de convivencia no se definen democráticamente, sino que la mayor parte de las decisiones son tomadas de antemano, antes de que los alumnos, e incluso el maestro, entren al aula. Sin embargo, el encuentro planteado busca romper con la relaciones dibujando vínculos que no se basan primordialmente en el conocimiento ni de una estructura de poder, sino que devienen de un espacio sensible. Pero, ¿Cómo se crean los espacios sensibles teniendo como fundamento la pedagogía de la mirada?

En pro de crear esos espacios sensibles, la pedagogía de la mirada hará configurar lo simbólico como ocasión para las variadas maneras de interpretar la realidad. Esta inauguración generará la opción para la sensibilidad, a partir de la afectividad y sentimientos, explicitando cada acto pedagógico como acto de empatía. En este sentido, se pretenden generar escenarios, donde la intersubjetividad es potenciadora de la expresión de las dimensiones individual y social de la subjetividad, ya que a través de ella cada sujeto se reconoce como tal, expresando su intelectualidad y emocionalidad, a la vez, reconoce y se encuentra con el otro. Dentro de esa relación intersubjetiva, la sensibilidad y la mirada como forma de lenguaje son elementos importantes en la construcción de ese escenario sensible, pues, son agenciadores del entendimiento y la aproximación entre los actores del acto pedagógico. De modo que, es una pedagogía que conduce a relaciones que conmueven todas las dimensiones del ser.

La idea de un espacio sensible desde la pedagogía planteada también asume que la sensibilidad cognoscitiva no es un atributo de carácter individualista, del sujeto del sí mismo, se trata entonces de producir conocimiento desde el compartir de saberes y el convivir de experiencias formativas generando una atmósfera de subjetivación desde la conexión entre lo individual y social, desde el compartir saberes en un clima de afectividad que propicia cercanía entre los sujetos participantes, un clima de armonía como elemento propiciador de un

conocimiento con calidez humana, y, en un clima afectivo que propicia el fluir intelectual, ya que no está sujeto a un régimen de verdad. De allí que, el proceso enseñanza - aprendizaje ocurra de otra manera, creando un escenario propicio para que los sujetos intercambien saberes, aprendan a convivir con las diferencias y expresar sentimientos.

5.4 Estética de formación: encuentro de imágenes desde la pedagogía de la mirada.

Desde los escenarios previos nace la propuesta de una praxis cuyo cimiento es un espacio fundado en lo sensible, por lo cual se hace preciso analizar las condiciones de sensibilidad en clave pedagógica como escenario para la pedagogía de la mirada, una práctica cuyo horizonte es la formación de sujetos preparados no solo para incorporarse de mejor manera a la sociedad. Por lo tanto, el sujeto docente, como principal guía en la educación, tiene el compromiso de transformar y dar significado a su propia práctica y a partir de esta reflexión, reconstruir un verdadero conocimiento en cada estudiante.

Este discurso teórico debe empezar reconociendo que en esa idea de formación, y en el contexto de sus nuevas posibilidades, se hace necesario repensar los fundamentos y proyecciones del eje categorial sensibilidad-praxis como una forma de captar la realidad. En tal sentido, se piensa lo sensible en relación con la formación a partir de una ruta filosófica, pedagógica y experiencial de lo sensible.

Con ese tejido propuesto no se tiene la intención de reproducir conceptos ni ideas, sino de reflexionar aquellas situaciones que la sensibilidad despliega de otras maneras, haciendo posible repensar el ámbito educativo, por lo cual, hablar de sensibilidad en tejido con la filosofía, pedagogía y campo experiencial pasa también por la necesidad de ver la estrecha relación que guarda el sentido de la mirada y la práctica educativa en ejercicio de formación con sentido estético. En ese acontecer de nuevas posibilidades la pedagogía de la mirada, como pedagogía por venir, es superar esos supuestos implantados que se han convertido prácticamente en aporías; donde la imagen del docente se hace centro

del saber académico y la imagen del estudiante se hace centro del receptor de saberes académicos, aquel que desposeído hasta de su esencia experiencial es un recipiente vacío al cual hay que llenar de conocimientos.

En esa concepción estética de la formación, desde la pedagogía de la mirada, hay una acción reflexiva en el desarrollo de la praxis pedagógica, permeada de la condición humana, donde existe relación directa y afectiva entre los actores educativos. Por lo que sería oportuno preguntar ¿cuál es la imagen del docente y la imagen del estudiante en esa idea de formación? Para responder, es pertinente reconocer la transición de docente autoritario, arrogante, poseedor exclusivo de saberes, a esa imagen de docente empático, capaz de colocarse en el lugar de sus estudiantes, generador de nuevos espacios para el compartir de saberes, puede llevar a descubrir en ellos un bagaje de conocimientos y estilos de aprendizaje, permitiendo orientarlos en un acto dialógico recíproco de empatía que se debe dar en la relación del docente con los estudiantes, al reconocer y reconocerse a sí mismo en los estudiantes. El resultado evidentemente será el cambio de actitud en los estudiantes quienes generarán, a su vez, empatía con el docente y en ese clima emocional el saber y la palabra fluyen, propiciando diálogos intersubjetivos como espacio de formación.

En los docentes se superaría esa imagen de dador de clases que, solo se enfoca en entrar al aula con una sucesión de conocimientos para vaciar en los estudiantes, en un acto, ya que ellos se disponen a ser llenados en muchos casos solo para la aprobación de alguna evaluación. La nueva estética de la formación, desde la pedagogía de la mirada, da origen a pensar en una forma diferente de que ese conocimiento se hiciera verdaderamente significativo, pues propicia el diseño de estrategias que permitieran a los estudiantes interesarse en la clase, pues la dinámica consiste en plantear rutas de pensamiento que impulsen el diálogo, haciéndose el docente partícipe con sus estudiantes, provocando un ambiente agradable para todos.

Ese ejercicio formativo con sentido estético, implica indagar formas diferentes de ocurrir el hecho pedagógico, pues es crear atributos docentes que son espacio

para la creatividad, todo ello con la finalidad de que, los estudiantes manifiesten mayor interés en investigar, donde se aproximen al conocimiento desde lo individual, pero también desde lo colectivo.

Esa reconfiguración de la imagen del docente, y del estudiante, los coloca en interacción de subjetividades, propiciando un nuevo entendimiento, aquel que sucede desde la intersubjetividad, por tanto el diálogo se coloca en el nivel del entendimiento intersubjetivo. Así, se desarrolla la creatividad, la curiosidad desde otra perspectiva, donde los conocimientos están estimulados por la sinergia epistemología-estética, consecuentemente se manifestará en los estudiantes que el no confluir en una sesión aburrida de clases, ya asisten con expectativas, entusiasmo y ganas de participar como protagonistas de su formación, no como los ausentes de su formación, pues será él, sus experiencias, sus afectos y su sentir los que interactuarán con todos, incluyendo a su docente.

En ese ejercicio de formación, como se viene planteando, el diálogo es un atributo importante en estudiantes y docentes, donde otra cualidad propiciada es la facultad de aprender a mirar, es común que se sepa ver, pero no mirar, para dar a entender mejor como docente se tiene la imagen física de los estudiantes bien fijada, así mismo ellos la de su docente tanto que, algunas oportunidades, puede infundir temor en ellos, pero es objeto de este nuevo entendido de la formación, y con ese diálogo, revertir esas imagen de temor por imagen de proxemia.

Al docente, acercarse a los estudiantes evidentemente, se genere un escenario de respeto de ambas partes, claro ya yo no sé es el docente que ellos no quieren ver, ni ellos la carga llevada por obligación. Por supuesto, al romper esa estructura del docente tradicional también la del estudiante, se genera un quiebre del entendido tradicional de las imágenes y se vislumbra el renacer de otras sensibilidades de entendimiento que cimientan cambios educativos.

Se viene apreciando un ejercicio de formación donde se rompe con los esquemas tradicionales de esa relación saber- poder, desde la transmutación de las imágenes del docente y estudiante, ya que al mirar esas nuevas

configuraciones de las imágenes, cada sujeto tiene una percepción distinta, así la experiencia visual evoca más allá de lo que se pueda o se esperaba ver, creando un vínculo entre la mirada y el discurso, ciertamente como ya se ha mencionado la mirada muchas veces trasciende al hablar revelando lo que no se dice, se trata entonces de comprender la mirada para alcanzar esos espacios que no logra la palabra, reconociendo el impacto de la mirada en las producciones subjetivas e intersubjetivas. En este sentido, dicho horizonte implica centrarse en la mirada, en las prácticas de ver, en el cómo se crean las visibilidades e invisibilidades, en fin reconocer la mirada más allá de lo lingüístico. Por lo tanto, se exploran nuevos medios de comunicación, como parte del discurso pedagógico para configurar la mirada, sus visibilidades e invisibilidades, como medio de enseñanza - aprendizaje.

En ese espacio formativo ocurre un nexo pedagogía y mirada conformado desde un ideal tejido desde la sensibilidad, por lo que al reflexionar acerca de la mirada como medio para la ocurrencia del proceso enseñanza-aprendizaje implica posibilidad y proyección para captar realidad. Así queda dibujado ese escenario epistemología-estética.

La pedagogía desarrollada en ese escenario de formación, en ese reconfigurar las imágenes del docente y del estudiante, guía a mirar, reconociendo que una representación no es solo su contemplación, es descubrir su implicación estética, es mirar en su esencia, lo que demanda una praxis adaptada a los nuevos agenciamientos comunicativos que diferencia entre el mirar como acto perceptivo y reflexivo. Para el ser humano, el ver es un atributo innato, es decir, nace con la habilidad de percibir formas y colores, sin embargo, amerita de cierto adiestramiento. Percibir una imagen se limita a descubrir sus particularidades, lo cual permite interpretarla y reconstruirla. Para la pedagogía de la mirada es una invitación a la imaginación y el imaginario.

Ugas, F (2010: 36) define imaginación como la “ facultad mediante la cual se reproduce y representan las cosas sensibles que antes se han percibido o experimentado, por otra parte, imaginario es el resultado de una compleja red de

valoraciones que se expresan en el lenguaje y se materializa en las acciones de los sujetos mediante las diferentes prácticas sociales''. Desde el punto de vista de este autor, el imaginario es el escenario donde se recrea la imagen como mirada a partir de una situación inadvertida que sucede entre representaciones reales y la fantasía.

Para la pedagogía de la mirada, el imaginario representa el lugar donde la mirada retorna a ser mirada, asumiéndola como un sentido que posibilita el desarrollo cognitivo a partir de la noción del acto de mirar como gestora de la imaginación y creatividad de los sujetos. Tomando en cuenta que la mirada concebida en un sentido tanto como significante como significada. En tal sentido, la mirada es expresión, sin confundirse con lo que la representación y que la expresa. Con lo que se hace referencia a una pedagogía, que induzca un traspaso de la razón analítica hacia procesos que involucren la integración con otros, con presencia de lo intuitivo, imaginativo, creativo, experiencial. Por lo tanto, pensar una praxis gestada en lo sensible, implica orientar el sentido de la mirada en virtud de los poderes y fuerzas que lo trascienden.

La pedagogía de la mirada al querer gestar una praxis desde escenarios sensibles, visiona lo corporal en los sentidos. Esto porque al considerar que aunque el ser humano está dotado con cinco sentidos que le permiten escuchar, oler, tocar, gustar y mirar, pareciera existir una brecha entre lo educativo y estos, pues no se hace evidente el tomar en cuenta dentro del entorno escolar aquello, que está más allá de lo que no se encuentra activamente perceptible a los sentidos.

Lo que hace pensar en la redimensión de la mirada en adaptación a la propuesta. Para este efecto tomaremos como eje la postura de Magaldy, Téllez (1996: 211), cuando hace referencia a los factores a tomar en cuenta para lograr darle esa nueva noción a la mirada. Para esto, Téllez toma puntos clave a considerar en dicho proceso: la reinención de la mirada y la presencia como vía de escape a la video cultura que abraza la sociedad de hoy. En tal sentido, Téllez,

expresa, “que todo pueda ser visto, que el exceso de visibilidad implique la captura de la mirada y, como tal, la clausura de la distancia estética”. Por tanto, para las instancias de la reinención de la mirada existen dos puntos importantes: la reinención de la capacidad de la mirada, esa mirada limitada por el aumento de visibilidad, esto implica repensar la mirada no solo como una mirada otra a develar en el plano pedagógico, sino como una noción de la mirada como opción aprovechable a partir del uso esas nuevas tecnologías traducida en experiencia. Se trata entonces de retornarle ese sentido ético y estético pertinente al acto de mirar traducido en el aprender a mirar y no que mirar. Reinventar la mirada también implica reconocer la mirada como un acto de deconstrucción a partir del sentido de corresponsabilidad con las situaciones del contexto, se requiere algo más que una relación hombre- máquina, donde domina la máquina.

Reinventar la mirada es retomar su sentido ético y político., ético por la actitud de libertad moral que debe darse a partir de la mirada, la cual hoy representa la relación obsesiva con los conocidos massmedia para establecer conexión con otros, y político, dado que en ella confluyen diversas formas de crearla desde ese orden de instantaneidad encauzándola en lo que en palabras de Téllez sería “ tiranía de la imagen. Pensarla como acción memorística en el sentido se retornar a lo que se es desde un bagaje cultural, no solo para conocer que se fue para que ese conocimiento permita pensar en qué manera fuimos formados y como formarnos de otro modo.

Esto tomando en cuenta la dimensión simbólica del cuerpo, las prácticas corporales son, ante todo, simbologías corporales, son modos de decir del cuerpo que se perciben a través de la mirada, los cuales orientarán para pensar una praxis pedagógica desde lo sensible. Por ende, como praxis sensible es corporal, es; una forma de lo sensible correspondida con la sensación porque es una particularidad de la experiencia: a la vez devienen la sensación y algo ocurre por la sensación. Por ende, lo sensible posiciona en una visión distinta de las teorías cuyo saber está fundado en reglas, la vigilancia, la prueba, la negación del

sujeto, la objetividad, la distinción, es decir una acción guiada por el imperativo de la razón estrechan la intuición, la imaginación y lo corporal.

Es por ello en el ejercicio de formación aquí planteado, la pedagogía de la mirada apuesta por un praxis que da lugar al sentir corpóreo, en sus diversas manifestaciones sensibles, en un intento de rescate de la imaginación, la contemplación, la atención, el sentimiento, la percepción, el asombro; así como los principios de introspección, delicadeza, inexactitud, fineza y variabilidad, lo cual sugiere que cuando se piensa en lo pedagógico también tiene que ver con lo que puede expresar un cuerpo. Al ser una práctica pedagógica que habla de sensibilidad, está evidentemente vinculada a los sentidos corporales y se constituye en una variación intensiva del cuerpo respecto de sí mismo. El sujeto que experimenta a través del cuerpo, es un cuerpo en que se vuelve plenamente expresivo y sintiente.

En referencia a lo corporal, formación y pedagogía de la mirada tomarán como eje el rostro. Aquí se considera la reinvención de la presencia mencionada por Tellez, M (1996), donde hace referencia a un término al que ella se denomina "rostricidad" con el que la autora hace referencia a un concepto de rostro planteado por Deleuze y Guattari (1994: 172-173) plantean lo siguiente:

El rostro no es una envoltura exterior al que habla, piensa o percibe. En el lenguaje, la forma del significante, sus propias unidades quedarían indeterminadas si el eventual oyente no guiase sus opciones por el rostro del que habla («vaya, parece enfadado ...», «no ha podido decir eso...», «mírame a la cara cuando te hablo ...», «mírame bien ...»). Un niño, una mujer, una madre de familia, un hombre, un padre, un jefe, un profesor, un policía, no hablan una lengua en general, hablan una lengua cuyos rasgos significantes se ajustan a los rasgos de rostridad específicos. (...) De igual modo, la forma de subjetividad, conciencia o pasión, quedaría absolutamente vacía si los rostros no constituyesen espacios de resonancia que seleccionan lo real mental o perciben, adecuándolo previamente a una realidad dominante.

El sujeto que experimenta a través del cuerpo, es un rostro en que se vuelve plenamente expresivo y sintiente. Se habla entonces de una mirada ética y de compromiso representada en otras maneras de vínculo con el otro. En la Modernidad se hacía referencia, al rostro como el signo del ser del hombre y la negación de su humanidad también pasa por él. Para la pedagogía de la mirada el problema del rostro está más allá del su reconocimiento como parte del cuerpo, si no como una posibilidad de subjetivación. De esta manera reconocernos en el rostro de otros en un vínculo de empatía para percibir y resocializar en un contexto absolutamente diferente al actual, hablando de la mirada como elemento sensible

5.4.1 Dialogo intersubjetivo

El ámbito escolar, dibujado desde los escenarios de la pedagogía de la mirada, es un devenir de experiencias e innovaciones, donde Las voces de los participantes se oyen. Así, se puede propiciar el encuentro de las diferentes subjetividades, dando paso a una práctica intersubjetiva. De este modo, la intersubjetividad, se muestra como convivencia, y relación desde la diferencia en un clima de empatía.

En esta configuración del diálogo intersubjetivo como vía a la reconfiguración pedagógica, las experiencias se desarrollan junto a lo académico, dando sentido a las prácticas pedagógicas y cotidianas, constituye un espacio, donde convergen todos los actores educativos, permitiendo la construcción de un saber común, donde se conjugan acervo cultural, la realidad social e imaginario.

El diálogo intersubjetivo recrea la narrativa de sí de los sujetos, donde la pluralidad de voces que implica el diálogo, son escuchadas en un ambiente de tolerancia, respeto y aceptación. Este encuentro dialógico intersubjetivo amerita de procesos narrativos, que dan sentido a la vida de los sujetos. En tal sentido, el diálogo intersubjetivo es la expresión de subjetividades como una estética afectiva que conjugua vivencias y saberes, en la que se constituyen las subjetividades de

sus actores, para establecer un diálogo que implica el reconocimiento de los otros en las experiencias de formación

La acción pedagógica de la pedagogía de la mirada, es un espacio donde, los saberes se narran, para generar sujetos sensibles y comprometidos con la labor educativa, promoviendo una formación desde la experiencia, a partir del sentir, el vivir y reconocer la subjetividad del otro, en el despliegue de las narrativas de vida y de los saberes que se van configurando. Así, la comprensión de las prácticas intersubjetivas del diálogo requiere de mecanismos de saberes interculturales y transtemporales.

Particularmente, en este ideal pedagógico, se trata de reinventar la práctica pedagógica en ese viaje sin retorno, encuentro dialógico con sí mismo, con el otro y con el mundo. Por lo cual, la pedagogía de la mirada dibuja el diálogo intersubjetivo como espacio para establecer miradas en relación con el otro, en el cual el docente siente la voz del estudiante. Para tal fin, debe existir una figura docente que promueva ese diálogo que da paso a la transcomplejización de saberes, replanteando las relaciones desde un accionar dialógico con la escuela y el mundo.

El diálogo intersubjetivo constituye un escenario de encuentro entre una imagen docente, dialógico, tolerante, inclusivos, solidarios, respetuoso, afectivo, con una conciencia humana y sensible, lo cual hace posible el descubrimiento de muchas situaciones que lo lleva a la realidad, posibilitándole reflexionar e reinterpretaciones de los significados de las experiencia, narradas, más allá de la palabra, cuya práctica, se da en un clima de armonía y afectividad y una imagen estudiante recíproca, además, participativo, con un pensamiento crítico y creativo, para reconocer otras formas de sensibilidad, de mirar, de imaginar y pensar.

5.5 Saber poético

Al aceptar este el reto de romper los umbrales de la práctica tecnicista, se puede decir que la pedagogía se la mirada en sí es una expresión de lo sensible, ya que más allá de una praxis significa estrechar los lazos entre un saber educativo y un saber si se quiere poético. En lo anteriormente expuesto hace notoria la relevancia del sujeto en esta experiencia estética, esa esencia en la mirada no se limita a un solo tipo de artífice artístico, la que incluye la poesía, que al leerla todo está en esa interpretación que capta esa belleza que se devela en ella.

El saber poético es un saber para la paz A diario en la sociedad se escuchan los clamores por la paz, por la igualdad de derechos y oportunidades, por la conservación y mejora del medio ambiente, por vivir de una manera más digna. De igual manera, lo hace por un cambio en la práctica educativa; sin embargo, para ello, o para cualquier otro modelo propuesto desde la esfera educativa, debe representar una puerta abierta a ese cambio.

La pedagogía de la mirada, es gestada como esa vía para el cambio y la adaptación a las necesidades académicas, de la realidad actual, se narra en un nuevo código, el lenguaje poético. Así, puede manifestarse una praxis como espacio para la magia del saber poético.

En ese saber poético se despliegan estéticas inéditas que vienen gestadas de sensibilidades vivenciadas desde tiempos pretéritos. Por ello, la creación de saber poético, puede ocurrir en una cierta plenitud estética inspirada por la mirada mágica y contemplativa. En consecuencia, una el saber poético es palabra y mirada solidaria con la vida, donde, la formación es acontecimiento, afinidad, relato, reflexión e invención.

En ese encuentro mágico con el saber poético, como ejercicio pedagógico conecta al sujeto con su ser y esencia poética, de modo que, este avanza hacia una formación con cada situación dentro del entorno escolar; porque en la entidad

sensible de su humanidad siempre habla la voz del alma como estado de conmoción o de pasión. Al respecto Morín (2008:153) expresa es un estado poético, definido como: "... un estado de emoción, de afectividad, efectivamente un estado del alma...Este estado puede sobrevenir en la relación con el otro, en la relación comunitaria, en la relación imaginaria o estética."

Entonces, el saber poético es diálogo y encuentro que vivencian los actores pedagógicos, en la reinención infinita del hecho educativo, donde ese saber poético toca su humanidad y sensibilidad. En tal sentido, el saber poético, es esa voz de la consciencia que conmueve subjetividades. Es una manera emergente de plasmar el sentido estético de la mirada como esencia ontológica de un ser colectivo que se reconoce y despliega en la palabra y en la vida. Porque todo saber poético que se eleva hasta el imaginario, es también una reinención del mundo.

En la constitución de estos escenarios que dan lugar a una atmósfera cargada de una gran conmoción estética colectiva se propicia el proceso de formación. Asumiendo por éste una proyección que manifiesta una estética sensible. Así, La pedagogía de la mirada como pedagogía por venir identifica los vínculos transdisciplinarios pedagógicos para quebrar las estructuras creadas en la práctica educativa tradicional hacia una praxis gestada desde la sensibilidad.

Se sabe que existe una ruptura evidente entre lo pedagógico, lo sensible y el pensamiento, que la acción educativa imputa mayor relevancia a lo cognoscitivo que a lo sensible, privilegiando los aspectos intelectuales y morales en detrimento de lo corporal, creando así, una discordia entre sensibilidad y pensamiento. De tal manera que el estudiante se reconozca a sí mismo como ser trascendente y es gracias a saber mirar que el docente también puede detectar esos códigos que ayudan al desarrollo del estudiante. Por otra parte, la pedagogía de la mirada es una invitación a la reflexión acerca de percepción de la realidad que tiene el docente en la actualidad, como así también de los espacios e instituciones desde los cuales se realiza el hecho educativo, una visión de la realidad, tomando en cuenta factores que la limitan y condicionan.

Para la pedagogía de la mirada, lograr un cambio significativo en la praxis educativa implica empezar por la formación de sujetos autónomos, críticos, creativos, sensibles, lo que implica ser respetuoso, ante la opinión del otro. De tal modo que es una praxis que promueve el sentido crítico, es decir, un sujeto capaz de cuestionar lo que parece evidente sin intentar la imposición de opiniones sobre las del otro. Al desarrollar un sentido crítico al sujeto que se enseña, aprenderá a mantener su visión sin permitir la obstrucción o direccionamiento de la misma impuesto por el discurso hegemónico ya discutido. No dejando nada libre de crítica, bien sea mediante el diálogo interno o con el otro.

Entonces, al estar ante la apertura de un ideal pedagógico en relación íntima con lo sensible, aprender también tiene que ver con hacer un contacto visual, probablemente se trata de un asunto de atención. Asimismo, se recuperan aquellos aspectos de esta propuesta educativa susceptible de corporizar. Para tal fin, los sentidos, en el que evidentemente resalta la mirada, la sensibilidad pedagógica que deben poseer los agentes encargados de la función de educar, constituye una necesidad imperiosa, si se prefiere una responsabilidad ética y moral para aportar en la construcción del carácter y la personalidad del sujeto educable, y en consecuencia seres capaces de participar de manera dinámica en la generación de un mundo más humano, más sensible.

En el clima cultural actual, pensar la mirada como elemento pedagógico induce a interpretaciones orientadas a una epistemología con atención al análisis de analogías y ambigüedades entre dos realidades, por ende, al incurrir en las implicaciones de la mirada en la praxis pedagógica es dibujar la mirada como una totalidad y a la vez como parte. Estas implicaciones conducen a elaborar un discurso pedagógico que permita la evolución de los dispositivos educativos hacia la formación integral.

Mirar implica percibir las allá de un cuerpo, un rostro es reconocer que del otro lado hay un ser humano sintiente que muchas veces busca llenar esas carencias existentes en el hogar. Son inimaginables las situaciones que se pueden esconder

detrás de un estudiante que solo una mirada es capaz de descubrir. En esto radica la sensibilidad, un acto de empatía en el que colocan uno en el lugar del otro un acercamiento más que corporal del alma-

El cuerpo es también un lenguaje poético que sitúa en un puente de significación e inteligibilidad para la educación, así las expresiones aquí expuestas en las que entra la mirada, se convierten, quizás, en una superficie para pensar lo sensible en clave pedagógica. Ese cuerpo sensible es la poética de un silencio que retorna de un discurso pedagógico, narrado en voces, movimientos y gestos que se prolongan en las imágenes del docente y el estudiante, en los trenzados sus subjetividades desde su experiencia, convertido poesía como saber.

5.5.1 Cuerpo sensible

En esta nueva premisa de la pedagogía de la mirada, como posibilidad educativa se invita a una nueva experiencia del sentir, donde el cuerpo es una nueva versión de la vivencia. Una experiencia de aprendizaje de la lectura del cuerpo, como un recorrido por palabras; un dejarse llevar por el devenir de una nueva significación de la imagen, es desarraigarse de las rutinas sensoriales, obligarse a renovar el propio repertorio de significaciones, sumergirse en otras dimensiones sensoriales que hacen emerger percepciones que le eran desconocidas.

Una experiencia, en el reconocimiento del estudiante, no como un cuerpo inerte, sino, un ser que se forma en contacto afectivo, desde lo corporal, un gesto un abrazo, un beso, una mirada, entre otros generan un ambiente de placer, satisfacción, seguridad y confianza, al tocar y contemplar y definir al estudiante, como ese otro representado en un cuerpo, el docente también, deviene en un cuerpo sintiente y expresivo, que forma para la vida; es el obrar pedagógico como extensión desde el espacio corporal y en el cual se conjugan todos los sentidos. Por tal motivo, el docente es un cuerpo en la dialéctica de la vida, donde las mismas imágenes son una textualidad de la mirada. Para Le Breton, (2010: 29):

La finalidad no es la adquisición de una cantidad de saber, sino la indicación de un saber-ser: un saber-sentir, un saber-degustar el mundo, una apertura del sentido y de los sentidos en la cual el alumno mismo se convierte en el artesano.

Así, la práctica pedagógica residida en una relación corporal, en una actitud sensible más que en una compilación de supuestos envueltos en un contenido inmutable; apunta a una realidad particular que el estudiante descubre en sí mismo, es decir, es una obra en permanente renacimiento y en ininterrumpido proceso formativo.

Añade Le Breton (2010: 17): integra en el cuerpo la imagen que la piel contiene en una superficie de pliegues y encrucijadas que deben ser descifradas para trascender al “lugar y el tiempo en que el mundo se hace carne”. Para este autor la imagen habita el cuerpo, emergiendo como creación sensible de subjetividades que se encuentran en una acción formativa, donde el aprender deviene del cuerpo que despierta al sujeto en su propia sensibilidad e imaginario de sí mismo, en una experiencia que permita renacer a la imagen que se es, que deviene como cuerpo.

En la pedagogía de la mirada, el cuerpo es imagen en la experiencia del descubrimiento; que ha logrado cautivar la sensibilidad de otro cuerpo que también se expone a que sus imágenes sean descubiertas. Por ende, la imagen docente desde la señal de un gesto, una palabra, un silencio, no cohibe, prohíbe, obliga ni amenaza, por el contrario, abre horizontes de sentido desde la encarnación del saber asumido como reencuentro y creación; el saber que evoca y convoca la experiencia como referente infinito de formación, en una relación abre el horizonte de lo pedagógico hacia lo indecible, una actuación que convierte el espacio escolar en un escenario de revelaciones. El docente, a través del cuerpo ingresa al aula, como imagen que enseña de su propia experiencia en el lenguaje; ingresa un rostro en la finitud de la expresión que dona un gesto fácilmente arrebatado por una nueva manifestación. Ese rostro que es imagen; es el rostro de una identidad que renace en el cuerpo de los estudiantes.

El docente es, en sí mismo, una obra de la enseñanza, la palabra que va tejiendo, mientras se escribe en la imagen del estudiante; es el que expone su cuerpo como ejemplo de vida, sin intentar transmitir una verdad. Por el contrario, comunicando los sentimientos y emociones propicia un campo en el que fluyen las ideas y cuestionamientos, debatiéndose en una lucha epistemológica que tiene como contrincantes la tiranía, la razón, las ideologías. Desde esos escenarios, la imagen del docente trasciende de la escritura de un cuerpo que se arriesga a ser leída en el acto pedagógico que convoca la palabra para acontecer de la mano a la mirada, que se expresa en la escritura, aunque sean en las palabras. Por ende, la imagen del docente como movimiento creador, es cuerpo sensible como experiencia del rostro.

El cuerpo sensible como fundamento de la pedagogía de la mirada, es un lugar en que la imagen que percibe el sujeto, son sensaciones sutiles, indefinibles, que surgen de sí mismo o de afuera. En este horizonte, nace la necesidad de aprender los sentidos, para comprender los detalles que empiezan por habitar la mirada para trascender a ser moldeados, ver y sentir.

Desde esos escenarios planteados ¿cómo se logra operar en una praxis desde lo sensible? Ocuparse de las cosas que se perciben es impugnarle importancia a las circunstancias de las cosas ¿En qué casos la práctica pedagógica es una expresión de lo sensible?

En principio, para dar respuesta a las anteriores interrogantes y comprender la importancia de esta virtud, hablando de la sensibilidad, en todo ámbito, en este caso el pedagógico, es necesario tener en cuenta que el ser humano no es un ente aislado; todo sujeto desde que viene al mundo busca afecto, comprensión, calor en ese otro que muestre interés por sus necesidades y particulares circunstancias. En tal sentido, es la sensibilidad que permite descubrir en los demás ese otro, que piensa, que siente y requiere muchas veces ayuda. Se analizan entonces los rasgos significativos que distinguen al acto pedagógico como una forma de enseñanza sustentada en el amor y la vocación del docente por su quehacer educativo.

Se debe hablar, entonces, de una praxis gestada en una esfera empática o lo que de alguna manera pudiera representar una mirada empática hacia el otro. La mirada empática como: la facultad de conmoverse ante el dolor del prójimo como si fuera propio. Una mirada capaz de reconocer, de forma solidaria, que hay situaciones en las que los derechos de los demás pueden estar siendo vulnerados”. Pues educar es también es resguardar a quien se mira y lo que mira. Sin embargo nada más alejado de la realidad del presente, puesto que no es común esa visión que habitualmente se hace del otro.

Aún en la actualidad, en un aula es común ese otro ajeno, lejano y distante que se juzga desde la seguridad del docente, pero, no se refiere a esa sensibilidad emocional que se manifiesta exageradamente quizá con risas o llantos. Ser sensible va más allá de un estado de ánimo. Antes de hablar de sensibilidad hay que distinguirla de la, superficialidad, debilidad o sensitivismo. Ser sensibles no es ser sensitivo. Se puede ser una persona sensitiva y nunca compadecerse de alguien. Tal que, la sensibilidad es interés, preocupación, colaboración y entrega generosa hacia los demás, es reconocer al otro en razón de un espejo para sí mismo. En este sentido, el aula el trayecto, por el cual transita la acción pedagógica para encontrarse ante el otro y ante lo otro; para reencontrarnos con nosotros mismos en otro: otros rostros que habitan, otras miradas que hacen ser, donde el espejo es la contemplación del otro, y otro que puede ser el mismo.

La sensibilidad es un carácter innato de todo ser humano para percibir y comprender el estado de ánimo, el modo de ser y de actuar del otro, así como la naturaleza de las circunstancias y los ambientes, para actuar correctamente en beneficio. Sin embargo, no es posible hablar de sensibilidad sin hacerlo de su contraparte, la insensibilidad. La insensibilidad es esa indiferencia que no se identifica con la sensibilidad humana. Es interés, el negar el bien; el descuidar valores y principios; endurecer el corazón; deja de hacer lo que se debe hacer; dejarse llevar por lo más fácil y cómodo. También se demuestra insensibilidad al reaccionar frente ante las críticas, la murmuración y el desprestigio de las personas. En otro punto está la indiferencia humana. Esta no es solo observada

en el ambiente escolar, fuera de este esa misma indiferencia está presente en familia, algunos padres nunca se enteran de los conocimientos que reciben sus hijos, de los ambientes que frecuentan, las costumbres y hábitos que adquieren con los amigos, de los programas que ven en la televisión.

La sensibilidad es una virtud que hace despertar hacia la realidad, descubriendo todo aquello que afecta en mayor o menor grado al desarrollo personal, familiar y social y por ello, el análisis de sensibilidad es una parte importante en la proyección de este emprendimiento pedagógico.

Esta ruta experiencial permitirá abordar el análisis de la praxis pedagógica y del sentido de la mirada a partir de experiencias que, quizás, están desposeídas de significado educativo, este modo la propuesta, de la pedagogía de la mirada como pedagogía por venir es una posibilidad para pensar una educación de lo sensible desde otras esferas. Siendo la mirada el eje principal de la propuesta se debería decir que se necesita aprender a ver lo que ve para mirar cuidadosamente, reconociendo que muchas expresiones de lo sensible en clave pedagógica pasan por aprender a mirar.

Lamentablemente este es un sentido que ha sido fracturado de cierta manera, convirtiéndose en rígido, por lo cual se pierde la esencia del otro como individuo. Cabría preguntar entonces ¿es mirar aceptar lo que se ve tal cual sin cuestionamiento? La respuesta a este cuestionamiento radica en que la praxis propuesta por la pedagogía de la mirada requiere el compromiso de mirar con esmero, atender a lo imperceptible, pero relevante y favorecer la re-creación, tener en cuenta que la mirada es una especie de obra para la creatividad, no se impone que ver, sino se enseña a ver lo que algunos estándares obligan.

De acuerdo a la pedagogía de la mirada se crea lo que se ve, es decir se crean nuevas representaciones de sentido, lo cual esto sólo puede manifestarse en la imagen de una práctica educativa que renuncia a la presunción de control, de los métodos, la vigilancia. La praxis en la pedagogía por venir está orientada a los vínculos del sujeto con el mundo, con la perspectiva de gestar un sujeto que

evolucione, por lo cual, se hace partícipe este sujeto, no pretende vigilar a los estudiantes, en el interés que puedan descubrir por sí mismos la realidad en sus múltiples y variados lenguajes y espacios.

La pedagogía de la mirada, no es una pedagogía consignada a situar o encausar la mirada; más bien, busca enseñar a mirar; dicho, de otra forma, no pretende establecer la mirada como un dispositivo disciplinar privando de libertad al sujeto que percibe la realidad, busca más bien repensar su mirada armonizándolas conjuntamente con la palabra, el cuerpo, la razón, la emoción, etc. es, facilitarles las herramientas a partir de las cuales puedan mejorar y ampliar su Por lo que no es considerada una pedagogía que dictamine qué mirar, sino cómo hacerlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alzuru, P (2018). La Belleza Y La Fealdad: Una Estética Contemporánea. Disponible en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/disertaciones/> [Consulta: 2020, abril 10].
- Arce, R (2013). La acción dialógica en el pensamiento de Paulo Freire Published. Disponible en <https://www.servindi.org> [Consulta: 2020, abril 10].
- Aristóteles (424). De Anima. Traducción: Patricio de Azcárate. Editorial Biblioteca Filosófica, Medina y Navarro. Año 1875. Volumen 4. Madrid.
- Aristóteles. (1961). Ética Nicomachea, (Colección Nuestros Clásicos, 3) UNAM. México.
- Aristóteles.(2013).Política Disponible en http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/[Consulta: 2020, abril 10].
- Barbotin, E. (1977). El lenguaje del cuerpo. Tomo II, El rostro, la mirada, la palabra, las relaciones interpersonales. Editorial Pamplona: Eunsa. Pamplona. España.
- Baudrillard, J. (1995). Título de la edición original: Le crime parfait. Éditions Galilée. París.
- Bayona, G. H. (2006). Psicopatología básica (cuarta edición). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Damiani, L. (1997). Epistemología y ciencia en la modernidad. Ediciones FACES-UCV. Caracas. Venezuela.
- Del Búfalo, E. (2007). La genealogía de la subjetividad. Monte Ávila Editores Latinoamericana C.A. Caracas-Venezuela.
- Deleuze, G. (2009). Diferencia Y Repetición. Editorial Amorrortu.
- Deleuze, G y Guattari, F. (2002). Capitalismo y esquizofrenia. Editorial Mil mesetas. Pre-Textos. Valencia.

Descartes, R (1637). Discurso del Método. Traducción García, Manuel. Colección Austral Espasa- Galpe (2010). Madrid.

Derrida, J (1999). No Escribo Sin Luz Artificial. Editorial Cuatro Ediciones. Rosario Ibáñez, María José Pozo Sanjuán (Tr)

Díaz, Q. (2001). Construcción del Saber Pedagógico. Sinopsis Educativa. Revista Venezolana de Investigación.

[Dussel, I \(2006\)](#) Educar La Mirada-Políticas Y Pedagogía De La Imagen Editorial: Ediciones Manantial.

Escudero, M (2019). Emociones y Sentimientos ¿Cuál es la diferencia? Madrid.

Foucault, M. (1979). Arqueología del saber. Editores siglo XXI. Decimoprimer edición. México.

Foucault, M. (1977) Defender La Sociedad. Fondo De Cultura Económica. Argentina.

Foucault, M. (2009). Tecnología del yo. Editores siglo XXI. Tercera edición. Argentina.

Foucault, M. (2001). Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Primera edición con nueva introducción. Alianza Editorial S. A Madrid, España.

Foucault, M. (1991). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Editores siglo XXI. Decimonovena edición. México.

Freire, P. (1999): Cartas a quien pretenda enseñar. 5ª edición, siglo XXI editores, S.A. México.

Freire, P. (1992). La Educación Como Práctica de Libertad. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2010). Pedagogía del oprimido. Ediciones siglo XXI. Argentina.

Freire P. (1998). Política y Educación. Ediciones siglo XXI. México.

Freud, S. (1992). Obras completas Sigmund Freud Volumen 18. José L. Etcheverry (Tr). Amorrortu editores. Argentina.

González Rey, F. (2005). El sujeto y la subjetividad: Algunos de los dilemas actuales de su estudio. Universidad de Brasilia. Brasil.

González Rey, F. (2007). Investigación cualitativa y subjetividad. Los Procesos de construcción de la información. Editorial Mc Graw Hill. México.

González Rey, F. (1995). Personalidad, comunicación y desarrollo. La Habana: Editora Habana, Pueblo y Educación.

González Rey, F. (2011). Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: Avanzando en una perspectiva postnacionalista en Psicoterapia. Revista di psichiatria, 46, 5-6.

Guattari, F. (1996). Caosmosis. Ediciones Manantial. Buenos Aires, Argentina.

Levinas, E (1993). Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro. Pre-Textos. Valencia.

Herrera, Y. (2014) Concepción Erodialógica en la Formación. Tesis de grado para optar al título de doctora en educación. Universidad de Oriente.

Isócrates (2007) Sobre el cambio de Fortunas. En *Discursos*. Madrid. Editorial Gredos.

Lanz, R. (1997). ¿Fin del sujeto? Consejo de Publicaciones Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela.

Larrosa, J. (2005). Entre las lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel. Editorial Laertes. España.

Larrosa. J. (2001). La liberación de la libertad (y otros textos). Colección Cátedra Estudios Avanzados, N° 5. Venezuela.

Le Breton, D (2010). Cuerpo Sensible. Ediciones metales pesados. Chile.

Le Breton, D (2007), El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos, Nueva Visión, Buenos Aires.

- Luzuriaga, Lorenzo (1977). *Pedagogía*. Buenos Aires. Editorial Losada.
- Luzuriaga, L (1964). *La Educación Nueva*. Editorial Losada. Buenos Aires-
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Primera edición. Paidós. Barcelona España.
- Marcuse, H. (1976). *Eros y civilización*. Ediciones Biblioteca Breve de Bolsillo. SEIX BARRAL. 9ª Edición. Barcelona.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. 1era edición. México: Trillas.
- Merleau-Ponty M (1977). *El Ojo Y El Espíritu*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Morín, E. (1984). *Ciencia Con Conciencia*. Disponible en <https://www.unimed-consulting.es/docs/Ciencia%20con%20conciencia.pdf/> [Consulta: 2021, Junio 15].
- Pérez, E. (2008). *Educación Es Enseñar a Amar*. Editorial Dan Pablo. Caracas. Venezuela
- Pérez L, E. (2015). *La Pedagogía Que Vendrá*. Editorial Trinchera C.A. Caracas. Venezuela.
- Pérez, L. Alfonso, N y Curcu, A. (2011). *CULTURA Y PEDAGOGÍA: Retos actuales del vínculo saber-subjetividad*. Revista Teoría y Didáctica Nº12. Revista de Postgrado FACE-UC. Vol. 5 Nº 9.
- Platón. (2005). *Diálogos. El banquete o el simposio, o de la erótica*. Editorial ESPASA – CALPE. España.
- Ramírez, C (2004). *Filosofía y política de Daniel Oduber*. Editorial Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica.
- Renaud, A (1990) *Comprender la imagen hoy Nuevas Imágenes, nuevo régimen de lo Visible, nuevo Imaginario*. Editorial Catedra. Madrid.
- Rocha, L. (2004). *Descartes Y El Significado De La Filosofía Mecanicista*. Publicaciones Digitales DGSCA-UNAM, vol. 5, núm. 3. Distrito Federal. México.

Rocha, L. (2004). La Idea Del Hombre En La Filosofía Cartesiana (Una Proyección Hacia La Individualidad) Publicaciones Digitales DGSCA-UNAM, vol. 5, núm. 3. Distrito Federal. México.

Santa Biblia. (1960). Versión Reina Valera. Sociedades Bíblicas Unidas.

Sartre, P. (1948). A puerta cerrada. Aurora Bernárquez (Tr). Buenos Aires: Losada.

Sartre, P. (2008). El ser y la nada: ensayo de ontología y fenomenología. Juan Balmar (Tr). Editorial biblioteca de obras maestras del pensamiento. Buenos Aires: Losada.

Téllez, M. (1996). El auge del individualismo y el giro posmoderno de la distinción entre los espacios de lo público y lo privado, en: ¿Fin del sujeto? Universidad de los Andes Consejo de Publicaciones Mérida – Venezuela.

Téllez, M. (1997). Del sujeto como mismidad originaria a las prácticas de producción de subjetividad en RELEA N° 2. Universidad Central de Venezuela.

Téllez, M. (1997). Entre El Panoptismo Y La Visiónica: Notas Sobre La Educación En La Video cultura En Novedades En Otras Miradas Otras Voces Repensando La Educación En Nuestros Días. Edición Novedades Educativas.

Thompson, JB. (1998). Los medios y la modernidad: Una teoría de los medios de comunicación. Ediciones Paidós Ibérica. S.A, Buenos Aires, Argentina.

Ugas, G (2005). Epistemología de la Educación y la Pedagogía. Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos En Ciencias Sociales Táchira. Venezuela.

Ugas, G (2010). Prolegómenos a una pedagogía de la imagen. Ediciones Gema C.A. Barquisimeto. Venezuela.

Vásquez, F (2010) Estrategias De Enseñanza Investigaciones Sobre Didáctica En Instituciones Educativas De La Ciudad De Pasto. Editorial Fernando Vásquez .Bogotá, D.C.

Vargas, R. (2014).Formación Y Subjetividad: La Enseñanza Desde La Concepción Transcompleja del Proceso De Investigación. Tesis de grado para optar al título de doctora en educación. Universidad de Oriente.

Villegas, G (2002)). Pedagogía de la Alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro. Caracas. Universidad Central de Venezuela.

Yépez, R (2008). EL origen de la energeia en Aristóteles. Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra. España.

Zubiri, X. (2012). El hombre y Dios. Madrid: Alianza Editorial & Fundación Xavier Zubiri.

METADATOS

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 1/6

Título	PEDAGOGÍA DE LA MIRADA: UNA PRAXIS DESDE LA SENSIBILIDAD
Subtítulo	

Autor(es)

Apellidos y Nombres	Código CVLAC / e-mail	
M.Sc. Murkhis Zerpa	CVLAC	14.339.732
	e-mail	zmurkhis@yahoo.com.ve
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	

Palabras o frases claves:

Arte, pedagogía, mirada, praxis pedagógica, sensibilidad

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 2/6

Líneas y sublíneas de investigación:

Área	Sub área
EDUCACIÓN	

Resumen (abstract):

Los vestigios causados por la conocida crisis civilizacional, aún son observados en el clima cultural actual, permeando de manera substancial el acto educativo, manifestándose a través de un esquema que ha trascendido desde la racionalidad instrumental transformándose en motivo de querellas y diatribas continuas, convirtiéndose hasta hoy en una problemática digna de análisis. Ante estos planteamientos y sus escenarios se propone una pedagogía otra comprometida a resignificar el hecho educativo; esta pedagogía otra repensada desde el sentido de la mirada en la búsqueda de una praxis cuyos fundamentos estén en escenarios sensibles replanteando así el significado del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus formas subjetivas e intersubjetivas, abordado por supuesto desde el contexto de la mencionada crisis como apertura a nuevos escenarios epistemológicos. Por lo cual, este estudio tiene como propósito principal, reflexionar sobre lo sensible como postura ontológica de la pedagogía de la mirada, como pedagogía otra. Para tal efecto se manejó un esquema metodológico de corte hermenéutico y genealógico, en el cual se construye una concepción de la mirada desde la perspectiva de cuatro épocas. Interconectando escenarios dialogantes de los que surgieron nuevas rutas para develar una práctica plena de sentido estético. Desde tal perspectiva, se da sentido a una iniciativa para formar y humanizar al otro. Por ende, se piensa la pedagogía desde la concepción de la mirada como un despliegue hacia la creatividad e imaginación, un espacio para el pensar y sentir con el otro.

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 3/6

Contribuidores:

Apellidos y Nombres	ROL / Código CVLAC / e-mail	
Dra. Yolimar Herrera.	ROL	C <input type="checkbox"/> A <input checked="" type="checkbox"/> T <input type="checkbox"/> JU <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> S <input checked="" type="checkbox"/> U <input type="checkbox"/>
	CVLAC	11.375.738
	e-mail	yolimarherrera@gmail.com
	e-mail	
Dra. Norys Alfonso	ROL	C <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> T <input type="checkbox"/> JU <input checked="" type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> U <input type="checkbox"/>
	CVLAC	8.385.131
	e-mail	alfonzonorys@gmail.com
	e-mail	
Dra. Mariela Longart	ROL	C <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> T <input type="checkbox"/> JU <input checked="" type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> U <input type="checkbox"/>
	CVLAC	8.645.047
	e-mail	longartmariela@gmail.com
	e-mail	

Fecha de discusión y aprobación:

Año	Mes	Día
2022	05	25

Lenguaje: SPA _____

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 4/6

Archivo(s):

Nombre de archivo	Tipo MIME
tesis doctoral - Magister Murkis Zerpa	Application/word

Alcance:

Espacial: _____ (Opcional)

Temporal: _____ (Opcional)

Título o Grado asociado con el trabajo:
DOCTOR EN EDUCACIÓN

Nivel Asociado con el Trabajo: DOCTOR

Área de Estudio: EDUCACIÓN

Institución(es) que garantiza(n) el Título o grado: Universidad de Oriente

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 5/6



UNIVERSIDAD DE ORIENTE
CONSEJO UNIVERSITARIO
RECTORADO

CU N° 0975

Cumaná, 04 AGO 2009

Ciudadano
Prof. JESÚS MARTÍNEZ YÉPEZ
Vicerrector Académico
Universidad de Oriente
Su Despacho

Estimado Profesor Martínez:

Cumplo en notificarle que el Consejo Universitario, en Reunión Ordinaria celebrada en Centro de Convenciones de Cantaura, los días 28 y 29 de julio de 2009, conoció el punto de agenda **"SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR TODA LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UDO, SEGÚN VRAC N° 696/2009"**.

Leído el oficio SIBI – 139/2009 de fecha 09-07-2009, suscrita por el Dr. Abul K. Bashirullah, Director de Bibliotecas, este Cuerpo Colegiado decidió, por unanimidad, autorizar la publicación de toda la producción intelectual de la Universidad de Oriente en el Repositorio en cuestión.

UNIVERSIDAD DE ORIENTE
SISTEMA DE BIBLIOTECA

RECIBIDO POR *[Firma]*

FECHA *5/8/09* HORA *5:30*

Comunicación que hago a usted a los fines consiguientes.

Cordialmente,

[Firma]
JUAN A. BOLAÑOS CURVELO
Secretario



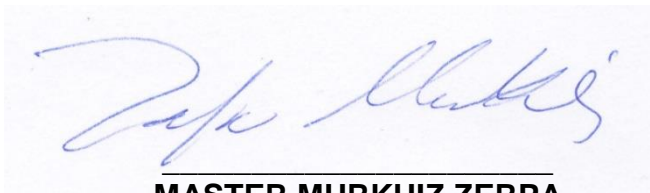
C.C: Rectora, Vicerrectora Administrativa, Decanos de los Núcleos, Coordinador General de Administración, Director de Personal, Dirección de Finanzas, Dirección de Presupuesto, Contraloría Interna, Consultoría Jurídica, Director de Bibliotecas, Dirección de Publicaciones, Dirección de Computación, Coordinación de Teleinformática, Coordinación General de Postgrado.

JABC/YGC/manuja

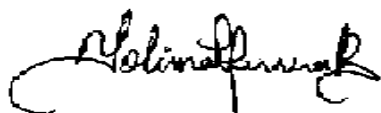
Apartado Correos 094 / Telfs: 4008042 - 4008044 / 8008045 Telefax: 4008043 / Cumaná - Venezuela

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso- 6/6

Artículo 41 del REGLAMENTO DE TRABAJO DE PREGRADO (vigente a partir del II Semestre 2009, según comunicación CU-034-2009) : “los Trabajos de Grado son de la exclusiva propiedad de la Universidad de Oriente, y sólo podrán ser utilizados para otros fines con el consentimiento del Consejo de Núcleo respectivo, quien deberá participarlo previamente al Consejo Universitario para su autorización”.



MASTER MURKHIZ ZERPA
AUTOR



Dra. YOLIMAR HERRERA
ASESOR

