



Universidad de Oriente  
Núcleo de Sucre  
Escuela de Humanidades y Educación  
Departamento de Currículo y Administración Educativa

**Dialoguicidad y Alteridad: clave ontoepistémica para la  
constitución de nuevas subjetividades en la escuela.**

Trabajo de Ascenso presentado como requisito para ascender a la Categoría  
de Profesor Asociado

Realizado por:

**Profa. Keirel Sulema Gouveia Rondón**

**C.I: 12.273.349**

Cumaná, diciembre de 2022

## INDICE

DEDICATORIA .....	iii
AGRADECIMIENTOS .....	v
RESUMEN .....	vi
Hilando ideas, tejiendo palabras.....	1
CAPÍTULO I .....	9
I- SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO: CONSIDERACIONES GENERALES.....	9
II- PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	21
III- RELACIÓN OBJETO-TEORÍA.....	22
IV- RELACIÓN OBJETO DE INVESTIGACIÓN- MÉTODO.....	26
CAPÍTULO II .....	33
RELACIÓN ALTERIDAD Y DIÁLOGO: CLAVE ONTOEPISTÉMICA HACIA LA FORMACIÓN DEL SUJETO EDUCATIVO .....	33
1- Dialogismo y Alteridad: reconocimiento de la otredad en la escuela.....	33
2 Fundamentos ontoepistemológicos de una pedagogía de la sensibilidad como desafío pedagógico hacia la constitución de nuevas subjetividades.....	41
3. La formación como experiencia dialógica y sensible en espacios intersubjetivos.....	54
CAPÍTULO III .....	63
Pedagogía de la sensibilidad como horizonte intersubjetivo en la constitución polifónica de los saberes en el espacio escolar.....	63
1- Una mirada otra del docente desde la cultura de la sensibilidad.....	63
2. La escuela Erodialógica: desafíos y posibilidades en el clima intelectual de hoy.....	75
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	96
METADATOS.....	101

## DEDICATORIA

Este trabajo de investigación está dedicado con un profundo amor y espíritu de reconocimiento a la **Universidad de Oriente**, la casa más alta del Oriente venezolano. En ella, he vivido mis inolvidables años como estudiante y docente universitaria. Son tantas las experiencias, aprendizajes y momentos especiales compartidos junto a mis compañeros de trabajo, familia, estudiantes y obreros. “Mi segunda casa”, así suelo decirle. La que en honor a su lema: “Del pueblo venimos y hacia el pueblo vamos”, me recibió y me entregó de vuelta a mi noble pueblo sucrense, con muchos anhelos, sueños, y una formación en la docencia para enseñar a las generaciones del mañana. No pierdo la esperanza de verte nuevamente erguida y sentir tu esplendor más radiante que antes. A ti te dedico como Alma Mater, este trabajo de ascenso ya cerrando ciclos y abriendo otros, en ese camino incierto, hermoso y lleno de aventuras llamado: VIDA. Siempre me sentiré orgullosa y honrada de representar tu nombre en cualquier escenario: **UDO**.

“Cuando decimos que amar educa, lo que decimos es que el amar como espacio que acogemos al otro, que lo dejamos aparecer, en el que escuchamos lo que dice sin negarlo desde un prejuicio, supuesto, o teoría, se va a transformar en la educación que nosotros queremos. Como una persona que reflexiona, pregunta, que es autónoma, que decide por sí misma.

Amar educa. Si creamos un espacio que acoge, que escucha, en el cual decimos la verdad y contestamos las preguntas y nos damos tiempo para estar allí con el niño o niña, ese niño se transformará en una persona reflexiva, seria, responsable que va a escoger desde sí. El poder escoger lo que se hace, el poder escoger si uno quiere lo que escogió o no, ¿quiero hacer lo que digo que quiero hacer?, ¿me gusta estar donde estoy?”, son algunas de las preguntas que aparecen.

Para que el amar eduque hay que amar y tener ternura. El amar es dejar aparecer. Darle espacio al otro para que tengan presencia nuestros niños, amigos y nuestros mayores”.

*Humberto Maturana*

## AGRADECIMIENTOS

A **Jehová Dios**, por darme una nueva oportunidad de soltar mi imaginación y expresar en este trabajo de investigación algunas de mis reflexiones académicas y personales acerca de mi experiencia como docente universitaria por más de veinte años. El camino transitado ha estado lleno de aventuras, experiencias, retos y desafíos, de muchísimos aprendizajes.

A mi madre **Amenaida de Gouveia**, por estar siempre a mi lado. Su apoyo ha sido fundamental en mi vida.

A **Uziel Ramsés**, por su infinito amor. Eres mi inspiración, mi pequeño maestro y amigo en tiempos de angustia, alegrías y tristezas.

**A la Universidad de Oriente**, mi segunda casa, por enseñarme a Ser en las voces de mis estudiantes, en sus aciertos y desaciertos, en sus esperanzas, en su sabor a pueblo y también a ampliar mis horizontes de conocimiento y afectos.

A mis amigas: **profa. María Elena Ribero, profa. Damelys Cedeño y profa. Zonia Dipasguali**, compañeras de viaje en la travesía de la docencia universitaria. Les agradezco por darme el incentivo y las palabras de ánimo en el momento justo, lo que me permitió dar a luz esta producción textual y también seguir esforzándome para seguir adelante a pesar de las adversidades cotidianas.



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

**Dialoguicidad y Alteridad: clave ontoepistémica para la  
constitución de nuevas subjetividades en la escuela.**

**Autora: Keirel Gouveia Rondón  
Fecha: noviembre 2022**

### **RESUMEN**

La cultura escolar edificó una pedagogía alejada del estudio de la subjetividad, en consecuencia, se niega en el aula la polifonía de voces para la construcción de significados a través de las habilidades críticas-reflexivas. El propósito de esta investigación es reflexionar acerca de la relación diálogo y alteridad como clave ontoepistémica para la construcción de nuevas subjetividades, desde perspectivas creativas y heurísticas hacia una pedagogía de la sensibilidad. Esta construcción exigió metodológicamente, el despliegue de un enfoque hermenéutico que permitió la transversalización de categorías de autores tales como: Freire (diálogo), Bajtín (alteridad), Lévinas (responsabilidad por el otro), Gadamer (formación) y Maturana (subjetividad), a fin de propiciar una noción de formación desde la idea fuerza del diálogo intersubjetivo y la alteridad que nos permita revitalizar los espacios de subjetividad. La propuesta permitió repensar el aula como el lugar de encuentro de los saberes, los cuerpos y los lenguajes que posibilite el regreso del sujeto y la razón sensible.

**Palabras clave:** Diálogo, Alteridad, Formación, Subjetividad.

## **Hilando ideas, tejiendo palabras**

En la Modernidad, la educación como proceso complejo de la humanidad ha jugado un papel fundamental en vista de los constantes desafíos económicos, políticos, culturales y sociohistóricos. Esto nos lleva a pensar que la relación humana tiene cabida en la esfera del “entre” sólo cuando el ser humano reconoce al otro en toda su alteridad y se reconoce a sí mismo desde la cercanía, emociones y palabras. Por eso, tras una sociedad cada vez más compleja y exigente es necesario un nuevo sentido de la enseñanza como espacio abierto a la polifonía de saberes donde se le dé significado a lo experiencial.

Esta aspiración educativa nos lleva a reconocer la importancia de que la escuela rompa con un sentido de la enseñanza sustentada en la racionalidad técnico-instrumental que promueve la mera transmisión de información. Desde esta perspectiva, se concibe que el docente tiene el poder en el aula al convertirse en el dueño absoluto del saber, mientras que el estudiante se limita a escuchar y repetir los contenidos dados.

Durante muchos años, esta realidad es la que lamentablemente ha predominado en nuestra escuela a través de un modelo pedagógico disciplinar basado en prácticas educativas de control y sumisión. En este sentido, podemos afirmar que la escuela moderna lentamente promueve una forma de pensamiento en la que el desarrollo del conocimiento está basado en el método de observación, experimentación y cuantificación.

Todo este proceso de instrumentalización de los saberes se ha constituido en un discurso metódico, es decir, un único método de enseñanza. Esto nos permite comprender el por qué el aula es apreciada

como espacio para la imposición de saberes preconcebidos: un espacio de apropiación cuya única finalidad es la repetición y la verificación del saber a través de la formulación de objetivos, contenidos parcelados e indicadores de evaluación.

De acuerdo al pensamiento de Freire (1970), ha predominado una concepción bancaria de la educación basada en la transmisión de información que convierte a los estudiantes en prisioneros de una enseñanza lineal que universaliza discursos de dominación a través de una pedagogía monológica, expositiva de contenidos parcelados y fragmentados (las disciplinas académicas) que desestima el desarrollo de sus habilidades para interpretar las realidades.

En consecuencia, el aula se convierte en un lugar donde se ha instaurado un poder a través de la palabra autoritaria y controladora del docente que insiste en un modo de concebir la educación como proceso de producción del otro: un sujeto competente que tiene la información necesaria para hacer las cosas y las habilidades de desempeño para llevarlas a cabo.

Esta concepción de la enseñanza, en el contexto de la escuela tradicional, nos lleva a la necesidad de enfrentarnos a una pedagogía carente de afectividad e inhumana donde la reflexión y el debate están ausentes en el abordaje de la realidad, deja al sujeto escolar desprovisto de la posibilidad de apropiarse de la palabra para comprender su mundo, pensarlo y reconocer en él posibilidades de conocimiento.

Desde esta perspectiva, la escuela ha promovido una subjetividad disciplinada, ordenadora de lo real desde la objetividad como criterio de verdad y el conocimiento de lo que es y lo que debe ser limita a los estudiantes en cuanto al desarrollo de sus habilidades críticas-reflexivas, al

ponerlos en contacto con los conceptos abstractos de las disciplinas de modo sustancialmente teórico y no práctico; al margen del contexto.

Esto nos invita como docentes a pensar en la necesidad de sustituir una praxis pedagógica enfocada hacia la formación científico-técnica que nos lleva a demasiadas teorías, explicaciones y presupuestos que reducen al docente a un técnico de la instrucción que plantea en clase conocimientos sin ninguna reflexión.

Resulta de suma urgencia asumir el reto de insistir en alumbrar nuevas vías sobre las que caminar, nuevos modos de comprender la pedagogía que nos permita reconstituir otro discurso, reconocer la palabra de los otros en el espacio escolar de manera que las preguntas sean de lo que no se sabe, se escuchen propuestas e iniciativas de los estudiantes, historias vividas o imaginadas como una forma de creación permanente de significados. Esto es, una mirada de la enseñanza emancipatoria que deviene en la búsqueda permanente y no en la aplicación de métodos prescriptivos que desnaturalizan los conceptos de investigar y aprender.

El llamado es a la necesidad del encuentro con otra lógica de sentido, interpretativa y configuradora de una praxis pedagógica emancipadora que despliegue la subjetividad y supere lo instituido, lo impuesto. Este desafío de reflexión crítica nos lleva a interpelar las concepciones preestablecidas y cerradas de la realidad para asumir desde una postura ontológica una nueva visión de la enseñanza.

En este sentido, se propone en este trabajo de investigación hilar ideas a partir del entrecruzamiento de estas perspectivas ontológicas y epistemológicas, que nos ofrecen ejes referenciales a la hora de configurar una noción de formación desde la idea fuerza del diálogo intersubjetivo y la alteridad como posibilidad libertaria hacia la emancipación del ser humano.

Esto es, una nueva pedagogía que nos permita revitalizar los espacios de subjetividad.

Al respecto, Pérez Luna (2009) menciona:

“...al impugnar los sistemas de significación que servían para explicar la realidad, se replantea la búsqueda del papel del sujeto con propósitos emancipatorios. el fin de la investigación sin sujeto representa la construcción de espacios que permitan el regreso a la razón sensible, al diálogo intersubjetivo como expresión de la formación integral; de esta manera, la sensibilidad no aspira a convertirse en razón constituida, sino en permanente diálogo constituyente.” (p.212)

Lo planteado por el autor nos convoca a superar las lógicas disciplinarias que le han negado al aula ser el lugar de encuentro no sólo de los saberes, sino también de la voz de los estudiantes. De manera que, el aula debe ser vista como espacio para el encuentro de los distintos puntos de vista y el rescate de la diversidad. Para ello, es necesario replantearse la noción de formación a partir de los referentes de vida y práctica social de los docentes, estudiantes y comunidad más allá de lo escolar.

Es así como en este andar epistemológico de ir buscando nuevas formas de pensar es necesario visualizar una ética dialógica, a partir de la relación con el otro o la colectividad como un encuentro intersubjetivo. Por consiguiente, se apunta hacia la configuración de una pedagogía de la sensibilidad en un contexto ético impregnado por una proximidad del rostro del otro: “el- uno-para- el- otro en tanto que uno-guardián- de-su-hermano, en tanto que uno-responsable-del-otro” (Lévinas, 1998, p. 14)

Lo dicho implica que el horizonte ajeno se convierte en otras formas de acercamiento que permite la búsqueda del conocimiento desde el disenso, la pluralidad, diferencia, heterogeneidad y complejidad como otras formas de

acercamiento a la realidad. Más allá de un método predeterminado de búsqueda, se trata de irrumpir en la esencia de una nueva racionalidad científica de naturaleza dialógica, sistémica y compleja para la construcción de nuevos saberes que permitan la reconstrucción ontoepistemológica de la realidad. De esta manera, el estudiante irrumpe en la realidad desde su modo de pensar para trascender la acumulación de los saberes academizados y sentir la necesidad epistemológica de transitar hacia lo desconocido desde sus imaginarios, recuerdos, anhelos y creencias.

En virtud de lo antes mencionado, la reflexión que proponemos es repensar ese sujeto escolar con miras a proponer un sujeto crítico, dialógico, sensible y consciente, que piensa su multidimensionalidad, y que reconoce la escuela y la comunidad como escenarios dinámicos productores de significación, de incertidumbres e imprevisibilidades. Un sujeto que es por algo que le precede: por los otros. Es decir, que se abre a la experiencia del encuentro con el otro desde la sensibilidad.

Las reflexiones generadas permitirán vislumbrar un nuevo sentido de la educación fundada en el goce de la experiencia de sentir juntos, caracterizada por ser dialogal y activa, que le ofrezca al estudiante y docente la reflexión sobre sí mismo, su tiempo, retos y posibilidades de su mundo mediante la libertad de decidir en esta nueva cultura epocal. Por ello, la necesidad de insistir en la formación de un sujeto dialógico y ético que acoge la diferencia en mí, mi diferencia y la de los otros como posibilidad de un nuevo modo de relacionarnos y hace de la experiencia de vivir una forma distinta de estar en el mundo.

La estructura del presente trabajo plantea, en primer lugar, las posibilidades de construcción del objeto de estudio con sus referentes teóricos que configuran una visión trans-subjetiva para develar las relaciones

existentes entre pensamiento, lenguaje, realidad y conocimiento como parte de la existencialidad humana. Desde allí, se perfilan las preferencias metodológicas de una hermenéutica crítica como procesos de interpretación que dan lugar a un sentido distinto de abordar la formación del sujeto de la educación.

En el capítulo I, **Acerca del objeto de estudio, su teoría y su método**, se presenta el objeto de investigación en cuanto a una concepción ética del diálogo en el aula se busca interpelar un accionar del maestro que mediante la transmisión del saber niega la palabra para nombrar el mundo y así relacionarse con él. En contraposición a la producción, distribución y reproducción del saber oficial que incluye las relaciones de poder y saber, se reconoce la urgencia de resignificar el diálogo desde la ontología.

La ética dialógica de Lévinas (1991) a través de la epifanía del rostro se vislumbra como una filosofía de la trascendencia del otro, de la subjetividad. Sus planteamientos teóricos constituyen una crítica a las relaciones totalitarias de poder en la escuela y nos convoca a asumir el compromiso pedagógico de asumir una nueva manera de “pensar de la alteridad, como posibilidad de leer, desde la experiencia de otro desplazado y olvidado, las diversas formas de violencia desplegadas en la historia” (Forster, citado por Skliar y Larrosa, 2011, p.102)

El capítulo II titulado: **Relación alteridad y diálogo: clave ontoepistémica hacia la formación del sujeto educativo** nos lleva a proponer un nuevo sentido de la formación como experiencia dialógica y sensible que consiste en el reconocimiento de la experiencia de sí, el reconocimiento del Otro y diálogo como formas textuales para abrimos a las sensibilidades. Esto exige el desarrollo de otros criterios para la ejecución de prácticas pedagógicas-investigativas y comunitarias en la escuela que

favorezca el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico. El abordaje permitió una nueva lectura de la relación enseñanza-diálogo-alteridad que permitió la constitución de subjetividades para develar las relaciones de los conocimientos con el contexto real, como posibilidad de encuentro con una realidad más allá de la prefigurada. Desde esta perspectiva, se intenta promover la constitución de una pedagogía de la sensibilidad basada en la relación alteridad y diálogo como referentes que permitan reconocer la necesidad de un sujeto educativo con una formación otra.

En el contexto del capítulo III titulado: **Pedagogía de la sensibilidad como horizonte intersubjetivo en la constitución polifónica de los saberes en el espacio escolar**, se ofrecen algunas reflexiones para configurar una pedagogía otra que desde un pensamiento nuevo, complejo, transdisciplinar y transversal posibilite una nueva mirada hacia el mundo y los otros. Para ello, es necesario redimensionar el aula de clase como espacio para reorientar el regreso del sujeto y la razón sensible especialmente cuando en nuestros tiempos de complejidad reclaman la formación de sujetos emergentes, pensantes, dialógicos y sensibles.

En virtud de lo planteado, se propone que la formación del sujeto educativo se constituya en un espacio de formación continuo y permanente. En Venezuela, con la reforma del curricular (2007), en todos los niveles de educación, se pretende que la función social de la escuela se oriente hacia la transformación de la sociedad, para ello se procura la formación de un sujeto educativo consciente y responsable en su entorno socioecocomunitario.

De hecho, esta aspiración educativa busca reivindicar el sentido humanista de la educación. Para ello, se aplicó la hermenéutica crítica como sustento metodológico que permitió consultar material bibliográfico diverso acerca de las diferentes categorías de interpretación: formación, diálogo,

subjetividad, alteridad, así como de otras sub-categorías que fueron surgiendo en el desarrollo de la investigación: experiencia, razón sensible, ética, responsabilidad. Esto permitió generar una serie de reflexiones críticas acerca del estado actual de la praxis pedagógica y la necesidad de generar una nueva pedagogía: más incluyente, dialógica, sensible y comprensible.

## **CAPÍTULO I**

### **I- SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO: CONSIDERACIONES GENERALES.**

“En la escuela se aprende mirando. Unos ojos bien abiertos son la mejor herramienta para aprender y para saber qué preguntas se deben formular. Porque la escuela es un sitio donde hay que formular preguntas, no solo esperar respuestas”.

Inés Dussel

En la sociedad de hoy, la escuela desempeña un papel vital como espacio abierto a la polifonía de saberes y donde se le dé significado a lo experiencial. Sin embargo, la cultura escolar que predomina en la realidad latinoamericana nos lleva a modos de concebir la enseñanza en las determinaciones de la razón instrumental que conllevan a la reproducción del conocimiento. De manera que, el sujeto escolar se ha asumido desde una noción reduccionista que lo identifica solamente a través del dato menospreciando en éste las dimensiones afectivas, emocionales y culturales que lo hacen ser un sujeto complejo: sus imaginarios, testimonios y experiencias que han de enriquecer su proceso de formación y de aprehensión de los conocimientos.

Precisamente, a lo largo de décadas esta concepción bancaria de la educación como destaca Freire (1970) ha conllevado a promover una praxis educativa hegemónica, repetitiva y memorística que separa la teoría de la práctica, así como la fragmentación y atomización del saber (disciplinas y especializaciones); currículos prescritos (sin actualizaciones ni pertenencias); una evaluación fundamentada en el premio-castigo con técnicas desfasadas como: exámenes, pruebas orales y escritas, notas o calificaciones; entre otras, tanto en la escuela, el liceo y las universidades del país. En suma, una

concepción domesticadora del acto de educar como castradora del acto del conocimiento, en la medida que asume a un sujeto dador de clase (el educador que expone) y objetos pacientes (educandos) que simplemente escuchan, repiten y obedecen.

Una mirada crítica a la llamada Revolución Industrial que se produjo en el siglo XVIII, nos permite comprender que en esta época se comenzó a privilegiar el interés en lo material como: el consumismo y la explotación del trabajador. Este movimiento significó no sólo cambios bruscos en la economía, sino también en la dinámica social. Se puede decir que representó una visión reduccionista del ser humano que lo limita al desempeño laboral mediante el uso exclusivo de la razón en menosprecio del desarrollo de su carácter afectivo.

La educación tradicional o "masiva", llamada así debido a que se aplica en todo el territorio y de la misma manera para todos los niños de la misma edad, fue implementada con modalidades de aprendizaje altamente estandarizadas dirigidas a la adquisición rápida de conocimientos fundamentales como: lectura, escritura, cálculos, entre otros, con miras a poder satisfacer, en ese momento, la gran necesidad de mano de obra, a priori, calificada lo suficiente como para llevar a cabo los procesos de producción que la naciente sociedad industrial necesitaba.

Luego, a través del taylorismo concebida como una organización científica del trabajo, se extendió la idea de que los trabajadores debían realizar tareas en forma cronometradas que buscaban satisfacer las necesidades económicas, favoreciendo los aspectos técnicos (lo cuantitativo) antes que la dimensión humana (lo cualitativo) dejando así atrás los procesos de reflexión, diálogo y sensibilización.

Desde esta perspectiva, el positivismo se legitima como paradigma válido y se instaura en la sociedad, a través de la cultura escolar que sirve de base a la teoría del control social. De allí que, la escuela se ha apoyado en la lógica reproductivista que niega la caracterización ontológica de la realidad social y el protagonismo del ser humano como agente activo de las transformaciones sociales.

En este contexto de la pedagogía tradicional, el objetivo final que se persigue es la configuración de modelos pedagógicos que permitan manipular a los estudiantes bajo los criterios de un paradigma escolar hegemónico. Paralelo al intento de positivización del conocimiento y de la enseñanza, se despliega un proceso de psicologización de los ambientes escolares desde los estudios del comportamiento de los estudiantes mediante un discurso basado en las competencias, los contenidos y objetivos procedimentales. Al respecto, Gimeno y Pérez (2008) afirman: “El desarrollo de habilidades descamadas de su contenido y del significado que le confiere el contexto es tan difícil, carente de aplicación práctica y desmotivador como el aprendizaje de contenidos disciplinares alejados de los esquemas de comprensión del niño/a” (p.80).

Desde el planteamiento de los autores, se puede afirmar que la formación del sujeto escolar ha sido asumida como un proceso de capacitación que le ofrece al estudiante habilidades y técnicas para insertarse en el mercado laboral y convertirse en un reproductor de las dinámicas del mundo capitalista. Por lo que los conocimientos científicos o culturales impartidos en el aula no promueven en los alumnos la iniciativa de reconstruir nuevos conocimientos y su integración, la cotidianidad y lo experiencial pierden su virtualidad educativa y esencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, se puede decir que la cultura escolar positivista instituyó la primacía de la condición cognitiva sobre la condición sensible del ser humano. Por consiguiente, el maestro anula cualquier posibilidad de gestar en el aula la palabra cargada de afecto, de las figuras y metáforas, que les permita a los estudiantes escapar del refugio de la razón para emprender la aventura de ir siendo, contar lo que van viviendo en común como motivo distinto del educar más allá de la pizarra-clase-evaluación.

Así el objeto de conocimiento busca ser aislado, excluidor de la experiencia, las emociones y las expectativas. El sujeto sólo se limita aceptar aquello que la realidad escolar muestra, sin comprometerse ni involucrarse en el proceso de investigación. El estudiante se limita a tan solo escuchar en clase la palabra del docente y luego repite lo que éste dice en tareas, exámenes, cuestionarios, interrogatorios, entre otros.

Esta concepción de enseñanza basada en la transmisión de conocimientos donde la reflexión y el debate están ausentes del abordaje de la realidad, deja al sujeto escolar desprovisto de la posibilidad de apropiarse de la palabra para comprender su mundo, pensarlo y reconocer en él posibilidades de conocimiento.

Lo dicho nos convoca a asumir con urgencia el reto pedagógico de dejar atrás un educador que con su práctica transgrede los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia para reinventar formas de integración abiertas a las manifestaciones de sentido de expresión y evocación, la subjetividad y la significación en los distintos contextos.

Todo esto supone que en un mundo que ha resultado ser múltiple, complejo, dinámico y diverso es necesario trascender lo académico para incentivar la autoconstitución del sujeto desde lo social, lo cultural, lo histórico. Por ello, es pertinente preguntar: ¿En qué sentido una pedagogía

de la sensibilidad posibilitaría al sujeto a través de la palabra tomar en cuenta las relaciones sociales en el aula, la socialización del conocimiento y la intersubjetividad como matriz de significaciones que se piensa desde la expresión “yo aprendo de otro” y “el otro me aprende”?

De acuerdo a lo planteado, es menester que desde las aulas de clase se asuma una práctica docente que considere las distintas manifestaciones y necesidades del otro, en el marco de una relación recíproca de tolerancia, respeto y ética hacia su persona. Lo ya mencionado nos invita a traer a colación el cuestionamiento de los grandes metarrelatos de legitimación que excluyeron la alteridad, la diferencia, la heterogeneidad.

Lo dicho nos lleva a asumir un nuevo sentido de la enseñanza para la construcción de espacios que permitan el regreso a la razón sensible, al diálogo intersubjetivo como expresión de la formación integral. Se plantea así una búsqueda en los espacios ontológicos del concepto de formación desde los modos de producir la subjetividad en función de pensarnos como seres singulares, creativos, diversos, complejos y en permanente relación entre sí.

Nos referimos a una pedagogía de la sensibilidad basada en la “acogida al Otro”, que busca educar al sujeto educativo con rostro y biografía. A decir de Larrosa (s/f), se trata del “sujeto de la experiencia” que se caracteriza por ser: “capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo les pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto” (p.4)

Esta afirmación del autor expresa la necesidad de asumir la identidad del sujeto moderno concebida como una expresión de vida que nos invita a mirar *nuestro interior* y en donde se reconoce la diversidad e inclusividad. Por tanto, es necesaria una actuación pedagógica que privilegie una dinámica

dialógica, comprensiva y subjetiva para la comprensión de lo vivido, de lo experiencial, lo intersubjetivo y lo intercultural.

En este sentido, se propone convertir el salón de clase en el escenario para la coexistencia de diferentes puntos de vista como forma de ampliar el horizonte comprensivo donde convergen acuerdos y contradicciones. Encuentro intersubjetivo donde ser-sí-mismo como proceso de encuentro íntimo con el otro implica que ambos re-valorizan sus autenticidades.

A partir de estas consideraciones, surge como línea de fuga la tematización de la formación (Bildung), propuesto por Gadamer como la categoría del más grande pensamiento del siglo XVIII encontrado en las ciencias del espíritu o humanas y que se relaciona con la conformación de subjetividades a partir de las experiencias, formas culturales y sociales de los sujetos que aprenden y que son dadas mediante la posesión de un lenguaje donde ese "Otro" pone de manifiesto su identidad, creatividad, anhelos e imaginarios, convirtiéndose en protagonistas activos de su mundo de vida.

Desde el pensamiento de Gadamer (1999), se asume la formación como:

(...) este mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales. La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad (p.46)

Lo mencionado por el autor nos lleva a plantearnos que la formación implica un proceso de reflexión que conlleva al ser humano a emprender un viaje en la búsqueda del conocimiento a través de sentir el placer de ir al encuentro con el otro para aprender juntos en una fiesta de saberes. La formación, por consiguiente, deja de ser entendida como acumulación de saberes académicos que reduce lo educativo a lo intelectual y se vincula con la mirada pasional de los seres lingüísticos que interpretan la realidad.

Por ende, el diálogo a partir de una noción de alteridad, como encuentro con el otro, se convierte en ese espacio para encontrarnos en nuestras diferencias, sentir el amor de aprender, seducir-nos y conmover-nos al sentir el deseo de formar-se y formar-nos, que se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él. Cuando el docente habla con un estudiante no se está relacionando con un objeto, sino con otro sujeto.

En este sentido, la relación pedagógica demanda el diálogo como posibilidad para la participación y el entendimiento mutuo. El sujeto educativo ya no es visto desde el punto de vista de la objetivación, sino fundamentalmente desde el punto de la subjetivación mediante los tejidos de palabras. Esto es, el despliegue de una pedagogía dialógica que permite a los actores educativos dar-se al otro.

Desde esta perspectiva, se reclama con urgencia una educación otra que permita la sollicitación de iniciativa, la acogida de lo extraño y del discurso narrativo presidido por la reflexividad entre interlocutores. Por lo expuesto anteriormente, la escuela debe superar ese distanciamiento que conlleva la relación sujeto-objeto que tradicionalmente ha estado presente; el docente debe promover el diálogo de saberes con sus estudiantes para que exista un compromiso auténtico de alteridad que le permita comprender a sus educandos desde su propia experiencia, siendo ésta su realidad.

Desde nuestras palabras con el otro se conjugan nuestra emocionalidad y corporalidad en el marco de una formación permeada de sensibilidad, mirada como interpretación de lo que vivimos, una toma de posición en la que se habla de algo nuevo desde la experiencia, afectos y sensaciones que se forman a través de una relación con el otro. El lenguaje no es solo visto como un mero acto de comunicación, sino que es comprendido desde una

ontología del acto ético responsable y hospitalario que permite ver al otro desde la subjetividad, la acogida al extraño, al amor.

En este contexto, el desafío pedagógico de la escuela contemporánea consiste en superar la imagen de un sujeto sumiso, desesperanzado, acrítico y silente que responde a un modelo de vida donde la fuerza de trabajo junto a los sistemas de acumulación propios de las sociedades postindustriales ha permeado las políticas del Estado y convertido la escuela en la máxima expresión de las relaciones de dominio y poder. Por ello, la necesidad de reconsiderar la relación del diálogo y la alteridad como clave ontoepistemológica hacia una formación orientada a la experiencia nueva de ser y de saber más allá de los contenidos programáticos.

Asumir una pedagogía distinta nos invita a vivir la educación como un encuentro donde se conjugan: la imaginación, la pregunta abierta e inconclusa, la narración y nuestras historias de vida. Formar un sujeto con conciencia de sí, es decir, autoconsciente, diferente al que la escuela quiere moldear, alienar. De manera que lo intersubjetivo permita pedagógicamente asumir lo vivido como un mundo de conocimientos, valores y tradiciones que son resignificados en el debate de una escuela abierta a una formación para la vida y donde el diálogo de saberes se convierte en la idea-fuerza de enseñanza.

Esta evocación del ser debe incentivar a los educadores a promover un dialogismo como construcción histórica en la que se recrean experiencias e imaginarios colectivos, a fin de integrarnos a los distintos espacios sociales en la medida que nos reconocemos a sí mismos y al otro dentro de un mundo cambiante, globalizado y desafiante. El amor hacia nuestra realidad debe llevarnos a sentir el aprender como una expresión intersubjetiva que encierra el placer por construir saberes y con estos dialogar con el mundo de

vida que rodea el espacio escolar. Esto es, repensar el mundo educativo desde la producción de saberes.

Diálogo, alteridad y pedagogía serán los campos teóricos para reflexionar en torno al desafío de desplegar acciones colectivas que problematicen las relaciones de sometimiento, a partir de una pedagogía de resistencia a las prácticas de explotación y dominio (poder) y, al mismo tiempo, de una re-existencia que nos convoca a una mirada profunda de las relaciones socio-históricas y los procesos de subjetivación presentes en toda la América Latina.

En correspondencia a lo antes expuesto, la construcción teórica que sirve de fundamento a una pedagogía de la sensibilidad como proyecto educativo emergente apunta a privilegiar la intersubjetividad, la solidaridad con el otro, la convivencia, el diálogo y la tolerancia como manifestación identitaria experiencial, activa, diversa e inclusiva. El sujeto moderno se ha conformado con sólo un conocer la realidad desde lo teórico-explicativo como una práctica que aísla al sujeto de los demás y del mundo de la vida, de su propia esencia. Esto nos lleva a comprender la urgencia de asumir una postura dialógica, abierta, curiosa e investigadora que articule la intersubjetividad, la singularidad y la diversidad para traspasar las fronteras de lo impositivo y reinventar un mundo diferente, más humano, digno, sensible, real.

Comenzar a vivir en un mundo en el que las certezas dejan de tener sentido y, desde ahí, atrevernos a configurar nuevos proyectos que cristalicen un pensar complejo referido a otro modo de concebir la enseñanza desde la resemantización del *diálogo como alteridad*, quién es el otro y qué relación podemos establecer con él. Esto es importante para resignificar la

enseñanza más allá de pensar las condiciones de producción del sujeto y de su subjetividad para emprender nuevos horizontes para su emancipación, dotado de voluntad propia para liberarse de aquello que oprime su existencia.

Nos referimos a la formación de un sujeto como un actor social de carne y hueso que logra escapar de los sentidos de la racionalidad instaurada y es capaz de apropiarse de una racionalidad comunicativa de acuerdo a Habermas (1987), para transformar el sistema-mundo. Desde este norte, se pretende dejar atrás el sentido de la formación enmarcada en la razón instrumental que conlleva a la subordinación del sujeto a las lógicas dominantes del poder disciplinario. En ella, el docente ya no concibe al estudiante como una máquina cognitiva sin motivos de aprendizaje como sucede con las máquinas de inteligencia artificial. Todo esto ha conllevado a que la escuela haya cercenado la subjetividad, al menospreciar la razón sensible como parte de la razón lógica. En consecuencia, el estudiante ha sido sometido a una praxis educativa castradora de la creatividad, el diálogo de saberes y el desarrollo de sus capacidades investigativas.

Contrario a este pensamiento, se insiste en una pedagogía que favorezca el encuentro con el Otro a través de la palabra sensible, recreadora del conocimiento, donde el sujeto se proyecta hacia lo colectivo a partir de una relación intersubjetiva. La posibilidad de una enseñanza desde lo vivido estaría dada en el cruce de voces: dar y tomar la palabra como un acontecimiento para la re-significación de las realidades. En este sentido, la experiencia educativa en Venezuela con la reforma curricular (2007), en todos los niveles de educación, está orientada un proceso formativo de los y las estudiantes en el que “los conocimientos, habilidades, destrezas,

actitudes y virtudes se alcanzan mediante la actividad y la comunicación, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano” (p.55)

Lo dicho nos lleva a reconocer la importancia de superar un lenguaje de índole tradicional y, en su lugar, posibilitar otra forma de pensar y otra gramática de lo real, abrirse a otras formas discursivas, al juego de palabras como intento por comprender y discutir la realidad mediante nuevas lógicas de construcción de los saberes (epistemología-vida) que superan una cultura escolar positivizada, prisionera de un lenguaje objetivista, academicista y legitimadora de significados. Esto implica la necesidad de superar la idea de un accionar rígido y mecánico del educador antidialógico que nos permita reinventar formas abiertas a las manifestaciones de sentido de expresión y evocación, la subjetividad y la significación de los distintos contextos.

Si bien los conocimientos y vivencias cotidianas se complementan unas con las del otro, en este proceso de dar y tomar la palabra puedo objetarme y descubrir pensamientos que no sabía que los tenía. Este reconocimiento de las prácticas discursivas como prácticas también socioculturales nos compromete a ensayar nuevas formas de subjetivación; otras formas de vernos, desprender-se de uno mismo, vivir de otro modo, sencillamente...ser otro.

Con base a lo expuesto, repensar el diálogo como alteridad significa asumirlo como el espacio donde se desarrolla la imaginación creadora para el encuentro de las experiencias, lo vivido y lo desconocido. Leff (2010) nos advierte que:

“Ciertamente, antes de que la ciencia fundara al sujeto- al sujeto de la ciencia, a la subjetividad configurada en el molde de la racionalidad moderna-, el lenguaje humano fue crisol donde se forjó la subjetividad del ser hablante que se autodesigna e identifica en el ser que se enuncia y se afirma en el “yo que soy”. (p.5)

Esta visión del diálogo de carácter crítico-reflexivo-complejo-subjetivo pretende potenciar una educación más humanizada que permita construir lazos afectivos y la concertación de voces en el aula que se entretengan para la creación de conocimientos científicos y vivenciales en un encuentro de saberes. Desde esta mirada, la escuela se convierte en el lugar para desencadenar procesos creadores como fuente para encontrar nuevas explicaciones y donde se construye un pensar transdisciplinario y complejo que contribuye a la formación integral del sujeto que se apropia de su propio proceso de subjetivación para emerger como un ser humano que trasciende hacia el mundo de las ideas y está consciente de su condición de libertad al darle sentido a la vida.

Lo aquí planteado nos lleva a repensar el acto de educar a partir de una pedagogía sensible, dialógica, amorosa, que nos permite la apertura, el encuentro con el Otro, la experiencia y la reinención de la palabra impregnándola de sentido en nuestra realidad. Precisamente, nuestra realidad diversa y compleja nos convoca a una praxis pedagógica que a partir del pensamiento crítico y complejo busca la producción de un nuevo discurso para forjar nuevas identidades colectivas del ser cultural mediante el diálogo de saberes basado en una ética de la otredad y la construcción de nuevos territorios de vida.

Desde la escuela, se aspira formar al sujeto educativo con conciencia de sí y una visión holística del mundo que habita. Es un sujeto que se re-identifica y contra-identifica con las estructuras que lo definen y lo condicionan, desde donde reinventa sus propias identidades en procesos de resignificación y de emancipación.

## **II- PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN.**

Reflexionar acerca de la relación diálogo y alteridad como clave ontoepistémica para la construcción de nuevas subjetividades.

Interpretar los fundamentos ontoepistemológicos de una pedagogía de la sensibilidad como desafío pedagógico hacia la constitución de nuevas subjetividades.

Discutir en torno a la formación como experiencia dialógica y sensible en espacios intersubjetivos.

Proponer los elementos teórico-epistemológicos para una pedagogía de la sensibilidad como horizonte intersubjetivo en la constitución polifónica de los saberes en el espacio escolar.

### **III- RELACIÓN OBJETO-TEORÍA.**

Ante el ocaso de la modernidad y la disolución del sujeto como principio del saber y de la acción social resulta de suma importancia repensar una pedagogía tradicional que ha estado enmarcada en la racionalidad modernizadora y tecno-instrumental que genera problemáticas que afectan a los seres humanos, sujetando a los sujetos, infiltrándose en su subjetividad y en las formas cómo éstos han pensado el mundo, objetivado la realidad y forjado su Ser.

Precisamente, el sujeto emerge del giro que opera la racionalidad moderna desde su condición gramatical como sujeto de sus enunciados, del imaginario que se configura en el estadio del espejo que le devuelve su imagen y lo identifica con ella, hacia la subjetividad generada por el vuelco cartesiano que lo lleva a pensar el mundo desde la autorreflexión de sí mismo como sujeto del conocimiento del mundo objetivo.

En esta crisis de la razón y del conocimiento, en el tránsito de la modernidad hacia la posmodernidad, han surgido nuevos paradigmas que intentan superar los modelos lineales y el pensamiento unidimensional bajo la racionalidad instrumental. Desde este planteamiento, se puede afirmar que la escuela instituyó la primacía de la condición cognitiva sobre la condición sensible del ser humano. Esto es, una “pedagogía distante” que a través del disciplinamiento y el control de conductas niega el calor humano, la cercanía, proxemia.

En consecuencia, el aula es concebida como un lugar condicionado por la rigidez y relaciones humanas estáticas, donde la palabra emerge desde las imposiciones y mecanismos de producción de significados que

tienden a la unificación, uniformidad. De manera que, la realidad mostrada a los estudiantes es prescriptiva, abstracta y alejada del mundo de la vida. Por lo que éstos, manifiestan sentirse fracasados, desmotivados y ajenos a su propio mundo de vida como resultado de una acción educadora centrada en el monólogo, el cumplimiento de reglas y el dominio de verdades incuestionables que se conjugan en una única forma de conocer y donde la objetividad se constituyó como la manera válida para entender la realidad.

En contraposición a lo mencionado, desde la pedagogía de la sensibilidad se busca ofrecer una mejor comprensión del mundo como horizonte intersubjetivo en la constitución polifónica de los saberes en el espacio escolar. Se trata de lograr la autorreflexión sobre sí mismo a través de una racionalidad comunicativa como destaca Habermas (1987). Lo que permite que el estudiante irrumpa en la realidad desde su modo de pensar para trascender la acumulación de los saberes academizados y sentir la necesidad epistemológica de transitar hacia lo desconocido desde sus imaginarios, recuerdos, anhelos y creencias.

Esta lectura dialéctica de la realidad nos lleva ante la búsqueda de nuevos modos de decir, por lo que en los escenarios educativos actuales se apunta hacia la formación del sujeto dialógico y sensible, que tiene una visión diversa del Otro, de sus experiencias. A decir de Gadamer (1993, p.2), “la comprensión no es uno de los modos de comportamiento del sujeto, sino el modo de ser del propio estar ahí”. Entendiéndose así que los actos de comprensión parten del diálogo y dan cabida a nuevos ángulos de lectura que permitirán posibles nuevas elaboraciones desde lo no incluido en la complejidad del mundo actual.

El diálogo de saberes constituye un espacio para la diversidad de posiciones y miradas que se entrecruzan a través de las relaciones intersubjetivas. Como menciona Freire (1970), menciona: “El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú” (p. 107) Desde el pensamiento freireano, el acto de educar debe partir de una relación dialógica, sensible, amorosa, profundamente humana. Esto implica que el docente debe asumir un nuevo papel más activo y transformador tanto en su formación como en su práctica pedagógica, al dejar de concebir el aula como un lugar en donde se coarta las potencialidades creativas de los estudiantes.

Por eso, es importante en el contexto de la emergencia planetaria actual avizorar un espacio de reflexión abierto, comprensivo y comprensible que permita repensar la formación a partir de un sentido humano, transdisciplinar y complejo que ayude a desarrollar el potencial de todas nuestras dimensiones: biológica, intelectual, afectiva, emocional, espiritual, política, artística, epistémica y filosófica. La escuela debe convertirse en el espacio donde se permita el despliegue de las capacidades no sólo cognitivas, sino también emocionales, subjetivas de los estudiantes.

Se trata de un nuevo modo de concebir la enseñanza abierta a la intersubjetividad, a la búsqueda cooperativa del conocimiento, de las voces otras que merecen ser escuchadas y comprendidas. Ante esta realidad, se debe repensar la formación del docente de manera que se logre superar el concepto de rol que conceptualmente está asociado al dominio de competencias que funcionaliza toda la práctica pedagógica. De ahí, la urgencia de que los educadores promuevan la participación de todos para el enriquecimiento mutuo y la configuración de la identidad de un sujeto comunicativo-sensible. Eso implica generar encuentros dialógicos donde el

sujeto de la educación recupere su esencia como productor de pensamiento y sentido. Esta afirmación se fundamenta en el desafío de una pedagogía otra donde se reconozca lo trascendental de atender la condición humana.

Frente a este desafío civilizatorio, cada vez es más necesaria una pedagogía de la sensibilidad que permita transformar la matriz de nuestro imaginario colectivo. Esto exige transgredir el enfoque científico positivista monodisciplinar, reconociendo la multidimensionalidad y el dinamismo intrínseco de los fenómenos que interactúan en la formación humana. Nos referimos a una nueva educación que orienta sus políticas públicas en la concientización y sensibilización de la ciudadanía para que aprenda a sentir-pensar-dialogar-actuar en armonía con el mundo al que pertenecemos y somos parte de él.

Lo dicho debe provocar una actitud crítico-reflexiva en el docente en cuanto a cómo éste concibe la formación. Esto exige romper con la tradicional cultura academicista, donde el docente es tecnólogo social. Al respecto, Freire (1970) sostiene que: “la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan simultáneamente, educadores y educandos”. (p.73)

Lo mencionado por el autor destaca la pertinencia de visualizar la pedagogía de la sensibilidad como la resignificación del sujeto y sus espacios en función de sus necesidades subjetivas. Esto nos lleva a reconocer a los estudiantes como seres únicos, con características y necesidades diversas. Hablar de la pedagogía de la sensibilidad es promover un sentido de la enseñanza más humana desde el reconocimiento de los saberes de los estudiantes. En este sentido, el propósito fundamental de la

escuela es hacer de la persona un sujeto libre, autónomo, crítico, interconectado, interdependiente, consciente, atento, solidario y fraterno en cada uno de los seres humanos que se educan, que son todos.

#### **IV- RELACIÓN OBJETO DE INVESTIGACIÓN- MÉTODO.**

El camino metodológico a seguir en este trabajo de investigación, de acuerdo a la concepción del objeto de estudio estuvo comprendido por los elementos constitutivos de la hermenéutica. El punto de partida fue la revisión y análisis de fuentes bibliográficas las cuales se plantearon desde una perspectiva hermenéutica crítica como proceso de interpretación de las concepciones teóricas que dan lugar a un sentido distinto de abordar la formación del sujeto de la educación.

De acuerdo a Prigogine (1994), citado por Martínez (2004), el autor expresa que: “estamos llegando al final de la ciencia convencional, es decir, de la ciencia determinista, lineal y homogénea, y presenciamos el surgimiento de una conciencia de la discontinuidad, de la no linealidad, de la diferencia y de la necesidad del diálogo” (p. 40). Lo expresado nos lleva a pensar que la crisis de paradigmas que caracteriza este momento epocal de la humanidad supone el cuestionamiento de las lógicas que han prevalecido sobre la base de una racionalidad científica. Por consiguiente, estamos ante la presencia de una nueva ciencia que trasciende lo meramente numérico, así como la linealidad y homogeneidad que se impone mediante el formalismo matemático.

Si bien ya no existen realidades dadas, sino construcciones sociales históricas e intersubjetivas se insiste en otras aproximaciones metodológicas que permitan explicar la realidad y la participación del hombre. Desde el modelo de investigar cualitativo se deja atrás el objetivismo y el determinismo propio de una episteme de pensamiento racionalista propio de la modernidad occidental para asumir la búsqueda al interior del sujeto. Esto es, el encuentro con la alteridad en los espacios de subjetividades.

Desde esta mirada, podemos decir que estamos frente a un nuevo sentido de la ciencia que considera al sujeto de la educación como un actor clave dentro de la producción del saber más allá de su accionar científico-instrumental, reduccionista o parcial de las cosas que luce agotado y limitado para estas nuevas realidades. Es allí donde la metodología cualitativa en los procesos de investigación busca irrumpir a profundidad en la escena de una nueva racionalidad para la construcción de nuevos saberes que permitan la reconstrucción ontoepistemológica de la realidad.

Los acercamientos de tipo cualitativo según Domínguez (2000), reivindican el abordaje de las realidades desde lo intersubjetivo al partir del supuesto básico de que el mundo social está construido a partir de significados y símbolos. Por lo tanto, la intersubjetividad es una categoría fundamental de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales que ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas. De ahí, la necesidad de asumir los actos de comprensión, los cuales parten del diálogo y dan cabida a nuevos ángulos de lectura que permitirán posibles nuevas elaboraciones desde lo no incluido.

En este sentido, la pedagogía no se puede reducir a la idea de un comunicar unilateral, en donde no se toma en cuenta la perspectiva del otro. Por el contrario, un nuevo sentido de la enseñanza debe abogar por el diálogo de saberes como expresión de subjetividades que permite recuperar el sentido humano, placentero y amoroso de formar-se a partir de los referentes de vida y práctica social en la escuela y comunidad. Así desde este trabajo hermenéutico, se asumió el pensamiento dialógico como principio epistemológico que permita atribuir significados al mundo de la vida de los sujetos tomando como ejes referenciales los procesos subjetivos, sus prácticas y experiencias donde se logra erigir lo educativo y que estarán implicadas en la investigación.

Por ende, se planteó el diálogo como categoría de reflexión que trasciende la relación recíproca entre varios interlocutores y devela su esencia como encuentro intersubjetivo desde el cual se pone de manifiesto la alteridad que va involucrada en todo proceso de apropiación comprensiva. De acuerdo al pensamiento de Gadamer (1993, p.6), en *Verdad y Método*, la lógica hermenéutica es:

“Es apertura a las posibilidades de sentido que del texto se infieren, teniendo en cuenta los previos históricos y experienciales que el sujeto ha adquirido en una comunidad cultural determinada, sin que esto último, desvirtúe la verdad objetiva dada en el tiempo, porque los hechos determinan y dan a entender la comprensión de una época determinada”. (p.9)

El autor plantea que el ejercicio hermenéutico busca considerar los conocimientos, las creencias y concepciones que el intérprete trae consigo naturalmente, sin que esto desvirtúe el verdadero sentido de lo que se está interpretando; la cultura que el sujeto investigador trae consigo permite

complementar el proceso de comprensión-interpretación. Por consiguiente, el planteamiento de la hermenéutica como una postura epistémico-metodológica permitió comprender, analizar interpretar y reflexionar sobre la relación diálogo y alteridad como base de una nueva pedagogía que posibilita la constitución de los saberes desde el mundo de vida.

La hermenéutica en esta investigación permitió la creación de nuevos sentidos a nuestra realidad como pensar libre y creativo para la resemantización y transformación de las categorías conceptuales en elaboración: diálogo, alteridad, subjetividad, formación y pedagogía. Pues, en la medida que el investigador se va comprometiendo con su pensamiento a lo largo de la interpretación va creando categorías que le permiten significar lo que está pensando.

De igual manera, se planteó la problematización del objeto, la transversalización de las diversas posturas teóricas y la construcción de categorías interpretativas para vincular diálogo, alteridad, subjetividad, formación y pedagogía para repensar una enseñanza otra que posibilite transformar el pensamiento autónomo y sensible. Las construcciones reflexivas del objeto de estudio implicaron la búsqueda de diversas fuentes de documentación lo que permitió develar ocultamientos en relación con las categorías que conforman el objeto de estudio.

En virtud de lo anterior, se pretendió en esta investigación reflexionar en cuanto a la dialogicidad desde su naturaleza compleja: social, afectiva, educativa, individual, ética y antropológica a fin de comprender la forma cómo ha sido asumido por la escuela. De acuerdo a los planteamientos revolucionarios-transformadores de Freire (1970), se asume en esta

investigación la interpretación crítica y compleja del diálogo como: “el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo” (p.107)

Lo dicho exige asumir una pedagogía desde la liberación del hombre como un acto de amor, de reconocimiento del otro, de su voz. Por esta razón, se consideró pertinente resignificar el diálogo, de manera que supere su acción comunicativa como forma determinante de imponer conocimientos y despliegue una intención transformadora. Es decir, pensar en una pedagogía que promueva el diálogo de saberes a fin de generar transformaciones en las instituciones educativas, de manera que podamos hacer realidad la escuela que queremos y necesitamos.

La alteridad, por su parte, es abordada como clave ontoepistemológica hacia una formación orientada a la experiencia nueva de ser y de saber más allá de los contenidos programáticos. Nos lleva a pensar en una pedagogía basada en el desarrollo del pensamiento y los sentidos a través de un compartir entre docentes y estudiantes en el que aprendan y disfruten juntos el conocimiento. El saber representa así una experiencia compartida que involucra no sólo el conocer, sino también la relación conocer-hacer-convivir-sentir. Esto implica una educación otra que reconoce a los otros en su diversidad al posibilitar la construcción de nuevas subjetividades, es decir, el ser debe reencontrar-se mediante un conocimiento de sí y del otro.

El acto de pensar-se a sí mismo ante otro nos remite a la idea de ser una persona nueva con el que está a mi lado. Es verlo como mi semejante; poder buscar los puntos de unión entre nosotros y nosotras. Es un reconocimiento que nos lleva a trascender lo que nos oprime, nos molesta, nos desvaloriza; transformando así los obstáculos en oportunidades colectivas. Por ende, la subjetividad es abordada más allá de las

insuficiencias del moderno concepto de razón, de los grandes metarrelatos de legitimación, de la exclusión de la alteridad y del desprecio de la heterogeneidad. Está conectada con las experiencias y el sentido de nuestras necesidades, afectos y sensaciones que se forman a través de una vinculación con el otro.

Por consiguiente, el desafío pedagógico de la escuela contemporánea consiste en superar la imagen de un sujeto sumiso, desesperanzado, acrítico y silente que responde a un modelo de vida donde la fuerza de trabajo junto a los sistemas de acumulación propios de las sociedades postindustriales ha permeado las políticas del Estado y convertido la escuela en la máxima expresión de las relaciones de dominio y poder.

A partir de estas consideraciones, surge como línea de fuga la tematización de la formación sustentada en la polifonía de voces como emergencia de una pedagogía de la subjetividad que presenta al sujeto como protagonista en un mundo de vida en el que es imposible concebirlo de forma ética y estética sin las relaciones con los demás: las construcciones cotidianas. Pensar en el sentido de lo vivido se constituye en un proceso de comprensión sostenida en una dinámica de alteridad, donde las experiencias de participación colectiva abran rutas de acceso a un proceso permanente de reflexión, crítica y diálogo intersubjetivo en la construcción mutua del conocimiento. Por ende, la esperanza de la pedagogía por-venir como espacio para la constitución de subjetividades apunta a un sujeto otro capaz de encarnarse y ver con el otro.

Más allá de leer las obras consultadas de los diversos autores en este trabajo de investigación, éstas fueron interpretadas a manera de una conversación a la que somos convocados a participar. Para Gadamer (2006): “No es cuestión simplemente de ir satisfechos a la búsqueda de lo ya

conocido en espera de confirmar lo que ya sabemos, ni de arroparlo bajo eso ya conocido, sino de verse afectados por lo que nos sale al encuentro” (p.15)

Por ende, la hermenéutica crítica no solo constituyó el arte de la interpretación de textos y material literario o el significado de la acción humana, sino que también nos llevó a un encuentro consigo mismo en el encuentro con lo otro de sí en un lenguaje que siempre está por venir y que reclama espacio en nuestras conversaciones tras la lectura en común: de las nuevas interpretaciones

## **CAPÍTULO II**

### **RELACIÓN ALTERIDAD Y DIÁLOGO: CLAVE ONTOEPISTÉMICA HACIA LA FORMACIÓN DEL SUJETO EDUCATIVO**

#### **1- Dialogismo y Alteridad: reconocimiento de la otredad en la escuela.**

La crisis de la Modernidad ha influido en los discursos de la intersubjetividad en el contexto de una formación fuertemente marcada por el positivismo. En consecuencia, desde la hegemonía tecno-científica se ha instrumentalizado el proceso de enseñanza como forma de legitimar un paradigma escolar que olvida el mundo de la vida.

Esta realidad nos lleva a pensar que en la escuela aún prevalece una dominación cultural en la que el encuentro con el otro se piensa como predeterminado. El aula se ha constituido como un espacio rígido que somete al otro y lo convierte en el objeto de nuestra programación mediante la imposición de concepciones, puntos de vista y conceptos que responden a la idea central de objetividad. Así, el otro es negado en su complejidad al ser desmembrado, separado y clasificado por partes a través de disciplinas de conocimiento que desdican lo que es ser humano.

La escuela pasa entonces a ejercer control, sumisión y castigo a través de prácticas normalizadoras o coactivas tales como: cuerpos ordenados (la forma de sentarse, de levantar la mano para hablar, entrar o salir del aula), que le dan poder al docente como dueño absoluto del conocimiento. Las tareas organizadas en tiempos fijos, el silencio impuesto como norma en el aula, entre otras, que se aplican sobre el sujeto escolar

constituyen algunas formas de disciplinamiento, normar sus costumbres o corregir sus actos privándolo de la libertad de Ser quien es.

La experiencia, el imaginario, que posee el sujeto que se educa no son aceptados en el ámbito escolar; sino que más bien, se promueve el proceso de alienación que imposibilita la reflexión como proceso de autoconciencia convirtiéndonos en meros espectadores de una realidad agotada, prescriptiva y sujeta (globalizada) a la mundialización del mercado capitalista.

Bajo esta perspectiva, se puede afirmar que la escuela instituyó la primacía de la condición cognitiva sobre la condición sensible del ser humano. Por consiguiente, el maestro anula cualquier posibilidad de gestar en el aula la palabra cargada de afecto, de las figuras y metáforas, que les permita a los estudiantes escapar del refugio de la razón para emprender la aventura de ir siendo, contar lo que van viviendo en común como motivo distinto del educar más allá de la pizarra-clase-evaluación.

A esto se refiere Freire (1970), como la educación bancaria que “niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica” (pág.91) Como destaca el autor, la escuela ha instaurado prácticas reproductivistas que universalizan discursos de dominación a través de una pedagogía monológica, expositiva, clases magistrales, en la cual los estudiantes se enfrentan a una serie de contenidos parcelados y fragmentados mediante las disciplinas académicas que desestima el desarrollo de sus habilidades para interpretar las realidades y relaciones complejas del mundo actual.

Lo mencionado nos lleva a pensar que es fundamental superar una pedagogía tradicional basada en las relaciones humanas estáticas, donde el docente es el dueño del saber al ejercer el poder a través de la palabra que

desestima al estudiante como sujeto que problematiza y busca soluciones frente a la realidad circundante. Como menciona Lanz (2008): “Quien aprende se sumerge en un horizonte de sentido, siempre abierto al porvenir que pasa por el encuentro entre subjetividades. (pág. 134).

Esto nos lleva repensar un nuevo sentido de la enseñanza que supera la idea de que el estudiante debe repetir lo que le transmiten, sino más bien de interpretar o reelaborar lo que se sabe. De modo que, el diálogo planteado desde otro compromiso ontológico implica desarrollar cierta sensibilidad como una percepción consciente y estética que nos permite interpretar los pensamientos, sentimientos y la interioridad del otro.

Precisamente, dialogar en el aula involucra así narrar o contar lo que nos pasa en el mundo de la vida y lo que somos. Es, por tanto, una relación que se nutre de amor, esperanza, humildad, fe y confianza en el otro a través del entrecruzamiento de miradas de la realidad desde las relaciones intersubjetivas, donde los sujetos de la escuela y los de la comunidad comprenden la realidad al producir diferentes miradas interpretativas. Los sujetos son reconocidos como seres en relación, no aislados.

La noción de dialogismo también fue planteada por el pensador ruso Mijail Bajtín, quien considera la relación dialógica como interpersonal., en vista de que cumple con el principio de otredad para la exterioridad de una voz respecto a otra. Esto es muy importante ya que el sujeto moderno se presenta como un ser aislado, deslenguado, perdido en sí mismo y ante los demás. Desde la educación instrumental, se puede afirmar que la escuela no prepara al estudiante para pensar y menos dialogar.

La filosofía del acto ético planteada por este autor considera la otredad como posibilidad para la existencia. Al igual que Lévinas, la ontología bajtiniana está fundamentada en el acontecimiento del ser mediante el

lenguaje. De esta manera Bajtín (1997), plantea las bases de una nueva filosofía moral -la filosofía del acto ético- pensar la relación del sujeto con el mundo. El acto ético representa la constitución del yo, en su relación con el otro a partir de la idea de la responsabilidad desde el plano ontológico.

Esto nos lleva a comprender que el dialogismo se constituye mediante la “relación intersubjetiva entre el yo y el otro que trasciende la idea de dos sujetos aislados en proceso de comunicación”. (Bajtín,1985, citado por Bubnova, 1997, p.190). De manera que, Bajtín nos refiere el diálogo ontológico o discursivo expresado en términos de acto ético en el cual la responsabilidad del sujeto no es fortuita; sino necesaria, personal, irrepetible y comprometida. El acto ético es consecuencia de la interrelación del yo con el otro y puede ser interpretado como un ser juntos o compartir la experiencia del ser.

Así, el filólogo ruso introduce la categoría *alteridad* en términos de significación de un lenguaje otro y parte constituyente del ser que se forma y transforma en un continuo diálogo entre el sí mismo y el otro como sujeto discursivo a partir de las concepciones de la palabra, la “ajenidad del otro” y el reconocimiento, las cuales juegan un papel clave en la exterioridad de una voz respecto a otra. Esto nos permite comprender que la acción ética es darse por el otro.

El principio ético en el ámbito de la enseñanza está vinculado a una filosofía de la vida, de responsabilidad en la que ser en el mundo ya me compromete: es actuar para otro. Esto significa un deber ser que está orientado hacia la existencia concreta del hombre y de sus actos, como la forjadora del yo. En pocas palabras, la dialogía bajtiniana parte de la alteridad, de un tercero que le confiere sentido a la existencia del yo.

Desde la alteridad bajtiniana, el sujeto es visto más allá del egocentrismo excluyente del pensamiento moderno y es repensado en una red de relaciones dialógicas, en la cual el yo no puede comprenderse íntegramente sin la presencia del otro. Esto nos lleva a pensar que el dialogismo supera el sentido de comprenderlo como mero proceso de intercambio de mensajes desde un código compartido. Se relaciona más bien con la idea de un discurso propio que se construye en relación con el discurso ajeno. Al respecto, Bajtín (1982) citado por García (2006), menciona:

Es imposible que uno viva sabiéndose concluido a sí mismo y al acontecimiento; para vivir, es necesario ser inconcluso, abierto a sus posibilidades (al menos, así es en todos los instantes esenciales de la vida); valorativamente, hay que ir delante de sí mismo y no coincidir totalmente con aquello de lo que dispone uno realmente (p.20)

Como señala el autor, la última palabra nunca está dicha, sino que espera una respuesta en el futuro por lo que el sujeto se convierte en un agente abierto a la participación en la vida social donde ocurre cambios continuos e impredecibles. Esto nos permite cuestionar la idea de concebir al sujeto como pasivo y determinado por reglas. Por el contrario, el ser humano a lo largo de su vida se desarrolla desde las acciones y el discurso con el otro. Al comprender que el discurso propio se construye a partir del discurso ajeno, la vida en sociedad adquiere un sentido dinámico y cambiante. La escuela debe entonces convertirse en el escenario para el encuentro y reconversión de lo ajeno en propio.

De ahí que, es importante asumir el compromiso de desplegar una pedagogía basada en la otredad, hospitalidad o reconocimiento, apreciación y respeto de la mirada del otro. Esto es vital para superar el individualismo y el egoísmo instaurados en una enseñanza tecnoinstrumental definida desde

una relación fundamentada en normas. Nos referimos a una pedagogía unívoca que coarta y castra la capacidad creativa y discursiva del estudiante al menospreciar la multiplicidad de voces que conforman el espacio escolar, por ejemplo: cuando el docente asigna los integrantes del grupo, impone el silencio y decide cuándo y de qué se hablará en clase.

Ante esta realidad, es pertinente que la acción educativa sea concebida como un espacio otro: sensible, dinámico, dialógico, complejo. Esto nos lleva a pensar que la ética como filosofía de la vida debe verse en el aula desde otro ángulo que supere la idea de que parte de principios abstractos y se reconozca como lo vivido a partir de las relaciones con el otro y el mundo. Al respecto, González (2019) sostiene:

Identificar las necesidades del “otro” a partir de sus experiencias, permite la construcción de saberes, donde la escuela puede dinamizar el proceso educativo, para así transformar la enseñanza y convertirla en un proceso de acciones y libertades individuales que generan un bien colectivo. Lo anterior permite fomentar un proceso donde el individuo educando” se interroga, se cuestione, sea capaz de analizar y observar lo que lo rodea y crear sus propios conceptos s. De esta manera, se inicia un proceso de carácter investigativo desde la alteridad, de reconocimiento del otro, lo cual implica tener como objetivo una construcción de saberes colectivos de sí mismos y de aquello que nos rodea. (pág.8)

Esta aseveración de la autora nos lleva a pensar en el diálogo pedagógico, el cual debe partir del reconocimiento de la otredad como fundamento para el yo; así como también en el respeto y la tolerancia hacia la mirada del otro que complementa mi mirada propia y del mundo. Es reconocer el diálogo como esencia misma de la existencia, pues el sujeto es un participante de la vida social. De manera que, el docente debe ir más allá de la simple transmisión de información para encontrarse en y con el otro como dador y constructor de sentidos.

Desde estas condiciones, el docente debe promover las prácticas de reconocimiento del otro a través del diálogo de saberes. Como destaca Skliar (2015), en cuanto a la amorosidad: "...aquí se revela contra toda la indiferencia, todo el descuido, toda la nada, toda la pasividad y todo el olvido". (pág.253). Esto nos hace pensar en una pedagogía del reconocimiento de la palabra del otro como experiencias de vida donde se generan otras subjetividades para comprender el dinamismo transformador de la cultura escolar.

Por eso, es necesario revitalizar la palabra amorosa entre docentes y estudiantes, quienes se reconocen mutuamente como actores y autores, narradores, seres interpretativos capaces de decir y hacer lo imprevisible. Las experiencias y vivencias se conectan a través del diálogo mediante el cual el sujeto es capaz de integrar las realidades para desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo ante las múltiples problemáticas de hoy.

Una educación otra expresada a través del diálogo de saberes le permite al sujeto educativo recuperar el habla para expresar puntos de vista, visiones de mundo y de conocimiento. Al respecto Pérez L. (2008), nos lleva a reflexionar en cuanto a cómo la unilinealidad del discurso docente suprime el discurso del estudiante:

Se trata de estar más allá del engranaje de la máquina del lenguaje, de lo previsto que pareciera simple repetición, enseñanza vacía que no propicia el diálogo, sino que impone pautas culturales. Con el diálogo de saberes se recupera el protagonismo del sujeto, su posición ante lo real, ante la vida y su participación en el cruce intersubjetivo (pág.817)

En el contexto de estos planteamientos, el diálogo desde la relación de alteridad se constituye en un aspecto central para una pedagogía que aflora el intercambio subjetivo. Nos abre una ventana a nuestros encuentros

con el mundo y experiencias permeadas por la palabra propia y ajena que nos lleva a pensar nuevas e inéditas formas de pronunciar la realidad que rompe con lo preestablecido: redefiniéndolo, reconstruyéndolo.

Así la pedagogía dialógica, sensible y amorosa que se vislumbra se convierte en el escenario para que quien aprende se sumerja en un horizonte de sentido siempre abierto, complejo y plural donde germina el aprendizaje: lo que está por saber-se. Lo que entonces, requiere de un acto amoroso o un agudo sentir que le permita al docente interpretar los pensamientos, sentimientos y los deseos interiores del otro en formación.

En virtud de lo explicitado, la pedagogía no debe reducirse a una concepción instrumental de la enseñanza que busca la consecución de fines preestablecidos para el mantenimiento del sistema económico. Por el contrario, ésta debe insistir en el despliegue de la polifonía de voces, heterogeneidad y alteridad en el aula como espacio para lo ético en el cual podemos comprender el mundo, escuchar al semejante y entenderlo al respetar su voz y la mía.

Con base a lo expuesto, las orientaciones curriculares de la Educación Bolivariana expresan la necesidad de promover el intercambio de experiencias, puntos de vista y la reconstrucción de los conocimientos desde una perspectiva vinculada al contexto sociocomunitario, donde a partir del diálogo de saberes se dan acciones. En este sentido, Aprender a Reflexionar supera el aprendizaje de informaciones y se redimensiona en la generación de nuevos escenarios y la producción de estrategias de acción que permita transformar el pensamiento lineal en un pensamiento crítico y creativo.

Está claro que en el clima intelectual de hoy cada vez más urgen construcciones sociales históricas e intersubjetivas. Razón por la cual se

debe pensar en la enseñanza desde otras aproximaciones que permitan no sólo la explicación de la realidad; sino también la participación del ser humano en los procesos de cambio. Por ello, el binomio investigación-enseñanza reclama un espacio trascendental en una concepción de la pedagogía que parte de los procesos dialógicos como expresión de subjetividades y referentes de vida y práctica social más allá de los espacios escolares.

La relación dialogismo y alteridad se plantea entonces desde los espacios ontológicos como la búsqueda del sentido del ser para encontrar respuestas a interrogantes que permitan al sujeto escolar acerca de para qué vivir y educarse en la interrelación con los otros. Ante nuevos horizontes, inéditos, inciertos, utópicos, posibles, se apuesta por una enseñanza otra provocadora del reencuentro con el derecho a pensar, a dialogar, a sentir y vivir con el otro. El diálogo de saberes se convierte así en el espacio para forjar un pensar desde lo subjetivo, desde el interior de la vida, como base de toda expresión del sujeto de la escuela y de la comunidad que aprehenden lo real en la constitución de los saberes desde el mundo de vida.

## **2 Fundamentos ontoepistemológicos de una pedagogía de la sensibilidad como desafío pedagógico hacia la constitución de nuevas subjetividades.**

El aula si bien es cierto que ha sido el lugar privilegiado para la construcción del conocimiento, también es fundamental reconocer que éste ha representado el espacio donde aprenden y asimilan teorías para la imposición de rigorismos metodológicos, discursos de poder, disciplinamiento, control y castigo. Precisamente, la idea de que educar era homogeneizar sujetos para el saber estableció las reglas de comportamiento que dominaron los ambientes escolares hasta mediados del siglo XX.

De esta manera, la escuela ha privilegiado un aprendizaje académico para aprobar los exámenes y olvidar después, en correspondencia con una noción de enseñanza centrada en transmitir los cuerpos de conocimiento disciplinar para la capacitación o entrenamiento de habilidades. Sacristán y Pérez (2008), sostienen en cuanto al enfoque de entrenamiento de habilidades en la escuela:

Las pruebas de rendimiento académico y los tests de inteligencia se refieren, por lo general a una cultura descontextualizada y, por tanto, miden en el mejor de los casos, la riqueza de la estructura semántica académica, aquellos conocimientos que se aprenden para resolver con éxito los problemas académicos y que se olvidan por no aplicarse a la interpretación y resolución de los problemas cotidianos. (pág. 84)

Con base a este señalamiento, podemos destacar cómo la educación individualizada está anclada en un diseño de instrucción que separa el aprendizaje de cada estudiante del de sus compañeros y resalta el logro individual de los contenidos de un currículo estandarizado. Razón por la cual, se puede decir que con la primacía de instaurar una lógica basada en la consecución de objetivos instrumentales en la perspectiva de “desarrollo” se llegó a la pérdida de lo heterogéneo, del reconocimiento del “otro”. Ese sin el cual no se construye alteridad. Ese reconocimiento del yo y del otro es un aspecto clave en el proceso de construcción del conocimiento

La búsqueda absoluta de la “objetividad” como único referente importante de la ciencia incidió en que dejar de lado al ser humano como expresión de sensibilidad para la creación. Por lo tanto, la cultura escolar nos presenta un modelo de investigar la realidad que marcó la ausencia de la razón sensible. Desde esta perspectiva, el sujeto sensible ha estado cercenado por la cultura escolar al hacer invisible su presencia desde un

modelo de investigar marcado por el objetivismo y determinismo propio de una episteme de pensamiento.

Estas ideas permiten señalar que el docente ya no debe insistir en promover una praxis pedagógica repetitiva, mecánica y descontextualizada que obliga a los estudiantes a que deben saber lo conocido. Por el contrario, es necesario que los docentes asumamos el compromiso de que la enseñanza tiene que emerger como práctica intersubjetiva, es decir, la búsqueda al interior del sujeto para el encuentro con la alteridad en los espacios escolares.

Lo dicho nos lleva a reflexionar en los fundamentos ontoepistemológicos de una pedagogía de la sensibilidad hacia la constitución de nuevas subjetividades. Esta idea corresponde a un nuevo sentido de la enseñanza donde el estudiante es seducido a vivir y disfrutar la experiencia de aprender juntos. Precisamente, una educación otra basada en la intersubjetividad expresada a través del diálogo de saberes le permite al sujeto educativo recuperar el habla para expresar puntos de vista, visiones de mundo y de conocimiento. Al respecto Pérez L. (2008), nos lleva a reflexionar en cuanto a cómo la unilinealidad del discurso docente suprime el discurso del estudiante:

Se trata de estar más allá del engranaje de la máquina del lenguaje, de lo previsto que pareciera simple repetición, enseñanza vacía que no propicia el diálogo, sino que impone pautas culturales. Con el diálogo de saberes se recupera el protagonismo del sujeto, su posición ante lo real, ante la vida y su participación en el cruce intersubjetivo (pág.817)

En el contexto de estos planteamientos, el diálogo de saberes se constituye en un aspecto central para una pedagogía que aflora el intercambio subjetivo. Nos abre una ventana a nuestros encuentros con el

mundo y experiencias permeadas por la palabra propia y ajena que nos lleva a pensar nuevas e inéditas formas de pronunciar la realidad que rompe con lo preestablecido: redefiniéndolo, reconstruyéndolo. Esto demuestra que la pedagogía de la sensibilidad que se vislumbra se convierte en el escenario para que quien aprende se sumerja en un horizonte de sentido siempre abierto, complejo y plural donde germina el aprendizaje: lo que está por saber-se. Lo que entonces, requiere de un acto amoroso o un agudo sentir que le permita al docente interpretar los pensamientos, sentimientos y los deseos interiores del otro en formación.

De ahí que, se puede afirmar que la preocupación de la sensibilidad del ser humano es característica de los albores del siglo XX, cuya esencia es la preocupación del hombre en ser responsable de sí mismo y del otro. Este pensamiento nos lleva a reflexionar en los pensamientos del célebre filósofo lituano Emmanuel Lévinas, quien rompe con la filosofía occidental que mira al hombre desde lo material: como una máquina; y, en su lugar busca desarrollar ideas en torno a una filosofía de la experiencia ética basada en la subjetividad que implicaría nuevas formas de sentir, convivir y apropiarse de la voz interior cargada de espiritualidad que emana desde la otredad del ser.

Hablar de una pedagogía de la sensibilidad es tomar en cuenta la vivencia de un sujeto en su encuentro con el rostro del Otro que va más allá de una representación: se trata de una responsabilidad infinita; es pensar el yo como sustitución por el otro. A partir de la subjetividad, las experiencias con el otro y por el otro se dinamizan a través del diálogo de saberes que nos convierte en protagonistas activos del mundo que cohabitamos o del imaginario que construimos.

Un análisis reflexivo del contexto histórico y social de Lévinas nos permite comprender el porqué de su tesis central del humanismo del Otro,

marcada profundamente por las convicciones judías que parten de la afectividad, un amor al que hay que responder amando al otro. Estas reflexiones filosóficas de Lévinas están influenciadas por acontecimientos que marcaron fuertemente su vida durante toda la Segunda Guerra Mundial en un campo de concentración en Hannover, Alemania. Su experiencia como prisionero le hizo sentir los maltratos a los judíos y de ahí el pensar en el “ser-para-el-otro” (Lévinas, 1987, p. 39), como momento ético de respeto a la alteridad.

Para este autor, es esto precisamente lo que le falta a la filosofía occidental: el compromiso hacia el otro. Durante los años de cautiverio, Lévinas ahonda su crítica a la filosofía occidental centrada en el ser (esencia), el ego cartesiano y el ensimismamiento. En contraposición al individualismo propio del pensamiento moderno, el encuentro con el otro se constituye en una filosofía vivencial basada en la primacía del otro y de la ética.

Comprender la visión filosófica del otro en el marco de una pedagogía sensible es importante en esta cultura epocal marcada por la crisis del pensamiento contemporáneo que despoja al hombre de su historia y lo convierte en el autor de las grandes barbaries que ha padecido la humanidad como: el colonialismo, el holocausto, las guerras, la xenofobia, la intolerancia y otras actitudes de violencia que niegan la alteridad y donde el otro se asume como una amenaza, aun cuando se enarbolaban los principios más elevados de la civilización occidental. Lo que pudiera considerarse que la crisis del pensamiento moderno es crisis del acto ético.

Por ello, se considera necesario avizorar una pedagogía de la sensibilidad desde la fenomenología de la alteridad de Lévinas como una

nueva perspectiva para generar espacios de discusión en torno a la posibilidad de una ética de la coexistencia: la participación y/o presencia del otro le confiere sentido y aportaciones a la existencia del yo. Este ya no es pensado como un dato aprehensible que se somete a la generalización y universalidad. Más bien, la relación para con un “rostro”, cuya revelación es la palabra a decir de Lévinas, no puede reducirse a la objetivación, sino que este acercamiento será eminentemente ético respecto a todo contenido de conciencia y experiencias sensitivas y/o afectivas e inseparables de las actitudes lingüísticas del ser humano como potencia expresiva.

Esta trascendentalidad del otro es lo que pasa a constituir de acuerdo a Lévinas, la filosofía de la subjetividad o de la relación ética con el Otro caracterizada por el respeto al otro: deja ser al Otro, no lo objetiva ni lo reduce a ninguna cosa. Esto significa ubicarnos ante un pensamiento que cuestiona las relaciones totalitarias de poder, las cuales han marcado profundamente a la humanidad (guerras, ideologías colectivistas, entre otras) y de forma más cercana aún la pedagogía desde los espacios disciplinares como proceso de alienación del extraño. Por lo que la relación ética, el rostro a rostro, acontece fuera de la escuela cuando el estudiante mira sólo de un lado (perfil) la figura del educador que está encargado del cumplimiento de las reglas y, de castigar en caso de ser incumplidas.

Si bien la escuela ha sido el escenario para aislar y disciplinar como formas de violencia y colonización al otro al someterlo a las ideas de dominar el mundo sólo para satisfacer sus necesidades, es urgente una acción educativa desde la sensibilidad que busca la superación del sentido de la existencia sujeta estrictamente a lo económico como forma de promover el individualismo, el aislamiento y la competitividad.

Por ello, a diferencia del individualismo característico de la modernidad, la afectividad está centrada en la responsabilidad frente al otro: la reclamación de mi presencia y ayuda. Esto nos exige según Lévinas, que el otro, extranjero o desconocido, absolutamente distinto, reciba nuestra hospitalidad, un lugar que le ofrezco. Esta idea de hospitalidad implica la capacidad de acoger al otro respetándolo en su diferencia y más allá de las diferencias.

Por eso la cuestión del Otro o lo olvidado de la filosofía occidental juega un papel preponderante en las ideas de Lévinas, quien alude a que la verdadera constitución de mi voz, mi interioridad, lo que me hace ser humano es la interpelación del otro en su necesidad. Esto nos debe llevar, a juicio del autor, a resquebrajar esa coraza del yo y dejar que nos toque el sentido de amor, respuesta a su llamado y encuentro con el prójimo, el Otro: “Cada hombre es la huella del otro” (Lévinas, 2000, p. 110) La responsabilidad, la reclamación de mi presencia y ayuda se perfilan como posibilidades de apertura hacia la infinitud o lo que nunca acaba, a partir de la relación con el otro desde la comprensión, la aceptación.

En virtud de lo dicho, la pedagogía de la sensibilidad como espacio formativo para la constitución de nuevas subjetividades busca construir puentes hacia un nuevo sentido de la enseñanza basada en la responsabilidad y hospitalidad, la cual permite mirar la escuela y al ser que en ésta cohabita desde nuevos horizontes de formación. Pues, el encuentro con el otro, aun cuando este otro permanece para mí absolutamente extraño me hace responsable de él mediante una existencia ética que nos atraviesa y nos une como es el lenguaje: la responsabilidad del Yo para con el Otro mediante la palabra.

Vista así una pedagogía sensible, placentera, amorosa se fundamenta en la hospitalidad o la capacidad de acoger al otro respetándolo en su diferencia es mirar su rostro que nos habla y se hace visible. Sencillamente, es hacerme cargo del Otro o ser responsable de él: su sola presencia me impone el tener que ocuparme y preocuparme de él porque me afecta y no me deja indiferente. Se convierte para mí en una exigencia ética de la que no puedo librarme. Estoy llamado a responder de él porque es mi responsabilidad.

Se puede decir que la alteridad del otro es el impulso que lleva al docente a escuchar y responder a la llamada del otro (estudiantes), al propiciar el proceso de creación y comunicación de significados a partir de las vivencias e interacciones en el aula. Es así como desde nuestras palabras con el otro se conjugan también nuestra emocionalidad y corporalidad, en el marco de la formación como encuentro del ser consigo mismo. Pues, el ser humano que actúa lo hace como persona y sus acciones son comprendidas gracias a que detrás de las mismas está el cuerpo, la palabra, el pensamiento, los sentimientos, las aspiraciones y los modos de concebir el mundo. Esto con el propósito de que la relación educativa entre educador y educandos se convierta en un acontecimiento que trasciende una actividad técnica o profesional y se constituye en una subjetividad ética que cada uno tiene del otro y permite la apertura de espacios para pensar-se, ver-se, interrogar-se, narrar-se, juzgar-se, comprender-se.

Se puede afirmar, igualmente, que la pedagogía de la sensibilidad da cabida al imaginario colectivo del aula mediante dinámicas metodológicas distintas que permitan la construcción del conocimiento, mediado por las relaciones con nosotros mismos, con los otros y con el conocimiento. En este sentido, es importante señalar que frente a una pedagogía coercitiva y

castradora se conciba la acción educativa como un espacio otro: sensible, dinámico, complejo, dialógico.

Contrario al hecho de consolidar un pensamiento absoluto, racional y científico expresado en un desarrollo cognitivo fragmentario, el compromiso pedagógico es propiciar una mirada distinta de la escuela en la que el maestro incluya al Otro (los estudiantes, padres, vecinos, colegas) en su propia voz. Esto exige promover una verdadera participación política a partir del diálogo crítico, reflexivo y permanente que garantice la emancipación del sujeto y no su dominación. Lo que significa superar el enfoque lógico-positivista de concebir el curriculum basado en la segmentación del saber para dar cabida al cruce de saberes, a partir del desarrollo de procesos de reflexividad y participación colectiva desde un pensamiento nuevo, multidimensional, transversal y transcomplejo como elementos configuradores de realidad intersubjetiva que invita a entretener imágenes donde se reúne lo presente y el porvenir en función de la ansiedad, la incertidumbre, las aspiraciones y los sueños.

La construcción del pensamiento crítico implica impugnar la escuela como agente de poder y reproducción cultural con el propósito de reinventarla como espacio para la comprensión del mundo de la vida, de la enseñanza y del conocimiento. Este desafío pedagógico apuesta por el diálogo intersubjetivo como ejercicio teórico y epistemológico donde los pensamientos, las ideas y acciones intelectuales se expresan como un torbellino de ideas en movimiento para la conformación de un proyecto de futuro que cristalice la existencia del ser humano; y, no como un simple conocer la realidad desde lo teórico-explicativo, determinado, prescriptivo.

Ante toda una cultura escolar desplegada mediante los principios normativos de medición, control y evaluación de las experiencias del

aprendizaje, se propone la necesidad de una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora que permita proponer ideas distintas a cómo pensamos y nos piensan. Todo esto implica la necesidad de superar una concepción tradicional de la educación que insiste en promover una praxis educativa hegemónica, repetitiva y memorística que separa la teoría de la práctica, así como la fragmentación y atomización del saber.

Sin embargo, educar desde la sensibilidad se convierte en la grata aventura epistemológica para reinventar formas de integración abiertas a las manifestaciones de sentido de expresión y evocación, la subjetividad y la significación en los distintos contextos. Por lo que urge desde los escenarios académicos provocar la superación de las restricciones impuestas (modelos de producción, poder, códigos culturales) a través de una lógica de mercado que ha trastocado las distintas instancias de la vida social.

Es innegable que cada vez más es necesario privilegiar el desarrollo de una conciencia crítica; de un pensar que trascienda las determinaciones teóricas y se adecúe a las exigencias de una realidad esencialmente mutable, que reconoce también el hecho de que el espacio escolar no debe ser unívoco, sino resignificarlo como espacio para la polifonía de voces. Es decir, asumir como docentes la necesidad de abocarnos al acto de pensar y dialogar acerca de nuestras lógicas diversas y plurales que enriquecen nuestra forma de Ser-estar en el mundo. Es la posibilidad de concebir el acto educativo como un encontrar-nos para conversar, dar y recibir la palabra.

Estos planteamientos nos invitan a reflexionar como docentes en cuanto a: ¿Cómo podemos orientar las nuevas formas de pensar, de percibir y de ver al otro?, ¿La escuela es ese espacio para el reconocimiento de las diferencias, comprender y tolerar, dialogar y llegar a acuerdos, soñar y reír,

aprender juntos?. Considerando que el amor es el principio pedagógico esencial, López (2019) menciona:

“Evidentemente, el amor es el motor y herramienta que impulsa las buenas prácticas del docente en la concreción de un proceso de enseñanza y aprendizaje desde los espacios de interacción más humanos, más espirituales, más tolerantes y más amorosos en los cuales los estudiantes desarrollan sin límites su imaginación, creatividad, innovación y aprendizaje holístico e integral como buenas personas con valores, y es dentro de la escuela, el espacio destinado para ello”. (pág.269)

Lo mencionado por el autor destaca que las escuelas deben responder a la necesidad de formar al sujeto educativo a partir del respeto, amor, tolerancia, coexistencia, humildad y la aceptación de las realidades sociales y humanas. Precisamente, la acción educativa desde la amorosidad o sensibilidad busca la interacción de los estudiantes con su entorno comunitario. Esto implica a su vez una concepción de la enseñanza más humana y solidaria que posibilita la construcción del conocimiento desde el diálogo con el otro, el intercambio de aprendizajes y experiencias.

Esta perspectiva de la escuela sensible la convierte en el escenario para el intercambio de relaciones e interacciones de sus protagonistas desde la espiritualidad, paz, ética y amor. Rompe con el lenguaje excluyente y fomenta una educación inclusiva, diversa y garante de la convivencia pacífica. En este sentido, el Currículo Nacional Bolivariano (2007) plantea en cuanto a la enseñanza:

“De allí que, lo que se persigue es formar un ciudadano y una ciudadana para la libertad, consciente de sí mismo y sí misma, de su compromiso histórico y social para llevar bienestar, felicidad, fraternidad y justicia a los hermanos y las hermanas que conforman la unidad planetaria. En este sentido, la educación se convierte en un proceso social que emerge de la raíz de cada pueblo, orientado a desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y alcanzar el pleno ejercicio de su personalidad, en una sociedad

democrática, basada en la valorización ética del trabajo y de la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social; consustanciado con los valores de la identidad venezolana y con una visión latinoamericana, caribeña y universal”.(pág.9-10)

Un nuevo sentido de la enseñanza desde lo sensible parte de la pluriculturalidad y diversidad de caracteres, conocimientos, expectativas, realidades sociales y demás diferencias de los distintos actores sociales (estudiantes, docentes, directivos, obreros, familia, comunidad, organizaciones sociales y comunitarias), logrando así crear aulas y espacios pacíficos. De manera que, los estudiantes puedan desarrollar su imaginación, creatividad, capacidad de innovación, empatía y un aprendizaje holístico e integral. Por lo tanto, se puede afirmar que el desafío en esta formación es desarrollar prácticas experienciales de enseñanza, donde se reconoce la esencia de crear y recrear lo vivido y compartido a través de la palabra amorosa entre docentes y estudiantes.

Desde este horizonte de sentido, la pedagogía de la sensibilidad se basa en fomentar el diálogo como elemento esencial para construir espacios amorosos y pacíficos en el aula, al aceptar y acoger al otro. Esto es, una enseñanza que más allá de la repetición de información va dirigida a fortalecer las relaciones interpersonales aceptando las diferencias individuales. Desde este planteamiento, Hernández (2016), afirma que:

“La escuela, es el espacio de encuentros de humanos para humanos, que se obliga a través de ella una relación dialógica entre docentes y estudiantes con saberes e intercambios culturales, multiculturales e interculturales que se deben de fortalecer las relaciones sociales y que ahí se construyen identidades permitiendo la convivencia de los otros, con sus diferencias y al mismo tiempo comprenderse así mismo” (pág.262)

Este nuevo modo de pensar la enseñanza desde la sensibilidad sirve de referente ontoepistemológico para la configuración de un discurso pedagógico en el cual tiene cabida un sentido ontológico del diálogo como ejercicio de alteridad, de la revelación del rostro mediante la palabra viva y re-creadora que se apropia de la narratividad como una forma de construir la realidad. Esto evidencia que el ser humano es actor y coautor de su propia historia de vida y esta historia incide en la historia de vida de los demás, de manera que la acción de narrar marca profundamente nuestro ser.

Educar, por lo tanto, es escuchar con amor y entender la palabra del otro, comprender que la experiencia de los sujetos y el modo cómo interpretan su mundo no está representada por construcciones preestablecidas y cerradas, sino que guarda relación con un proceso abierto, en marcha, de participación en la historia colectiva del conocimiento. Como diría Morín (1999): “La reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza” (pág.21)

Esto nos hace pensar en la emergencia de una pedagogía que posibilite la formación del sujeto como autor y responsable de su discurso para la construcción de nuevas experiencias reales, abiertas, complejas y reflexivas. Esto es, una pedagogía que nos enseñe a aprender a vivir, a compartir, a comunicarnos y a convivir como habitantes de la Tierra. Por eso, la importancia vital de que la educación sensible, comprensiva, dialógica y compleja contribuya a la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir).

Bajo estas referencias, la pedagogía de la sensibilidad busca promover un nuevo sentido de la enseñanza que desplace las concepciones tradicionales de la misma. Por encima de una acción educativa que aliena,

aísla y subordina al sujeto escolar a las lógicas totalitarias y dominantes del poder disciplinario; más bien, la escuela sensible parte de la innovación y la producción del conocimiento desde perspectivas más amplias y generalizadas, inter y transdisciplinarias.

Lo aquí expuesto nos ayudó a comprender que es necesario educar desde la sensibilidad para que el sujeto pueda comunicarse desde la esfera de lo sintiente. Esto es, la expresión de palabras e imágenes con una profunda carga que trasciende la concepción lexical-lingüística y se convierte en una sensibilidad cultural desde donde es posible establecer relaciones intersubjetivas. A partir de estas consideraciones, el ser humano no debe ser un mero objeto de estudio, sino que se transfigura en ente mediador de la intersubjetividad creando una importante simbiosis como sujetos históricos que legan su subjetividad dentro de un discurso cultural.

### **3. La formación como experiencia dialógica y sensible en espacios intersubjetivos.**

La pedagogía de hoy debe insistir en recuperar al sujeto de la subordinación de éste a las lógicas totalitarias dominantes del poder disciplinario al convertirlos en dóciles y adaptados a sus espacios de rigor. En este sentido, la escuela debe ser mirada como un espacio formativo orientada a la construcción de un nuevo sujeto nutrido de sensibilidades que a través de las vivencias es capaz de resignificar el contexto sociosimbólico desde la comprensión, interpretación y aprehensión de las distintas formas sociales y comunitarias. Esto es, un sujeto educativo que aprende desde los encuentros intersubjetivos en los que tiene cabida un conocimiento relacional, complejo que se va renovando desde la dialogicidad y la reflexión permanente.

Esta nueva concepción de la enseñanza exige repensar el papel del educador en la renovación interior del hombre con el afán de que éste pueda mirar al mundo y actuar en él desde una perspectiva cada vez más humana. Este compromiso exige de una pedagogía de connotación ontológica que revalorice el conocimiento, la reflexión y el lugar en el que el docente escriba en el corazón del estudiante. Por ello, es importante la educación sentimental que trastoca la presencia del maestro y se conjuga con la razón para una mejor comprensión de las acciones humanas.

Cuando el sujeto acompaña al otro en su proceso formativo, la escuela se configura como escenario para la constitución ontológica del ser humano. El aula deja de ser un espacio artificial y es redimensionada desde sus posibilidades de crear cuando los estudiantes se vuelven poetas de su propia vida. La escuela se abre así a las voces: la del docente y estudiantes y se van transformando en saberes, creadoras de experiencias de formación que dan vida a lo escolar a través del diálogo.

Concebir la formación desde lo vivido estaría dada en el cruce de voces: dar y tomar la palabra como un acontecimiento para la re-significación de las realidades mediante un proceso complejo que conduce al sujeto a la desintegración de las viejas estructuras de saberes disciplinarios convirtiéndolo de un sujeto deslenguado, sin voz, frívolo, a un sujeto de lenguaje, parlante y sensible. Este planteamiento da apertura a nuevas formas de interrogar lo desconocido al estimular la reflexión y crítica para la realización del imaginario como fuerza opuesta a las ataduras del positivismo.

Desde estas reflexiones es importante destacar que la sociedad moderna, caracterizada por la globalización y la interculturalidad requieren de otra mirada de la educación que posibiliten la construcción del conocimiento

para afrontar la incertidumbre y los múltiples problemas de nuestro entorno. Esto nos invita a repensar el aula como espacio para la vida a través de una praxis pedagógica vista más allá de un trabajo dirigido o sistematizado. Por el contrario, se constituye en sí misma como una expresión natural, creativa, dialéctica y amorosa que puede reflejarse en la mirada, gesto, trato, tono de voz y el amor que le impregna el docente a las distintas actividades desarrolladas en el aula.

Lo dicho nos lleva a dejar de concebir la práctica docente como mera instrucción o capacitación y repensarla a partir de un proceso de acción y reflexión permanente, comprometido con las transformaciones que, en las últimas décadas, demanda el nuevo contexto educativo venezolano. Es así como en los distintos espacios escolares de hoy debe prevalecer un nuevo sentido de la formación que dé apertura a nuevas experiencias de aprendizaje desde una pedagogía creativa, dialéctica y afectiva.

Vale decir que, en el contexto pedagógico es menospreciada la sensibilidad como fuerza matriz de la formación humana a través de un accionar que enmudece las aulas: una lengua sin otro en la que nadie se escuche a sí mismo cuando habla. Por lo tanto, se busca una nueva opción de pensamiento que haga posible pensar la pedagogía en relación con un lenguaje poético.

Esto implica una mirada distinta de la formación que supere la preparación técnica y específica del sujeto para tareas determinadas y se centre en repensar ese sujeto escolar con miras a proponer un sujeto dialógico capaz de apropiarse del “lenguaje que nos permita explorar-nos, sentir-nos, imaginar-nos imaginar-nos. Aquel que nos prepare que lo nuevo sea acogido y vivido como novedad, a que el otro sea acogido y vivido como otro”

(Contreras, citado por Skliar y Larrosa, 2011) Esto es, un sujeto atravesado por la incertidumbre, la pasión, la singularidad y la alteridad que se abre a la experiencia del encuentro con el otro desde la sensibilidad.

Lo dicho evidencia la necesidad de promover una acción educadora basada en la palabra poética en diálogo, desde la cual sea posible pensar nuestra existencia en el mundo. El lenguaje se convierte en nuestro modo de comprender la realidad, al otro y a nosotros mismos. De manera que se insiste en convertir el aula en el escenario para la polifonía de voces y en el que cada experiencia adquiera su propio significado al engranarse unas con otras, las propias y las ajenas, dejando lugar al conflicto, al riesgo de lo discordante y de lo inesperado. Palabras conocidas que se convierten en otras palabras, en otras formas de vivir y con-vivir.

La escuela se convierte así en el escenario para generar un conocimiento sensible que entiende de ciencia y de emociones y le posibilita al estudiante la expresión cálida de los conocimientos que lo llevan a avalorar la vida, el ambiente, al ser humano. De esta manera, la palabra inspirada en el amor se convierte en la posibilidad de acercarse a los seres humanos al crear un clima de tolerancia, respeto, igualdad que derriba las fronteras raciales, étnicas, religiosas, que se han instaurado en el mundo generando violencia, guerras, divisiones, entre otras. En ese sentido, es urgente avizorar una pedagogía que promueva mediante la palabra sentida esa relación docente-estudiante desde el acercamiento entre éstos y donde se reconozca al otro como un ser de sentimientos, que se merece dejar hablar y ser escuchado.

En virtud de lo antes mencionado, el estudiante no siente temor de expresar su interioridad ante los otros porque lo reconoce como un ser tan humano como él. Por ello, Maturana (2001) señala que:

De esto resulta que el vivir humano se da en un continuo entrelazamiento de emociones y lenguaje como un fluir de coordinaciones consensuales de acciones y emociones. Yo llamo a este entrelazamiento de emoción y lenguaje, conversar. Los seres humanos vivimos en distintas redes de conversaciones que se entrecruzan en su realización en nuestra individualidad corporal (pág. 45)

Este autor nos advierte que el amor es un fenómeno biológico y cotidiano constitutivo de la vida humana muchas veces ausente en los distintos espacios sociales al privilegiarse la razón antes que lo afectivo. Por eso, se afirma que estamos inmersos en una cultura que niega lo emocional, lo desvaloriza y nos impide ver el entrelazamiento cotidiano entre la razón y la emoción que constituye nuestro vivir humano. Así que negar el amor es la negación del otro.

Precisamente, ante el agotamiento de la hegemonía del paradigma positivista y el surgimiento de paradigmas que reclaman importancia de lo cualitativo y lo humano, se busca la formación del sujeto educativo desde la valorización de las prácticas cotidianas y el entendimiento de lo humano desde la intersubjetividad. Esto conlleva a que el lenguaje se convierte en la posibilidad de encuentro para hacer posible la convivencia con nuestro semejante al aceptarlo y ser capaz de respetarlo desde la aceptación y el respeto de sí mismo.

Así la enseñanza deja de ser prescriptiva y se convierte en un acto de amor y creación: pensar, producción-saberes. El contexto cultural escolar se

convierte en una fuente de conocimientos que parte de una visión multidimensional de la escuela: con sus modos de vida, vivencias, experiencias, incertidumbres, cotidianidades y todas las formas de relaciones sociales. Por ello, frente al sometimiento a un mundo que margina al sujeto como persona es urgente la reivindicación de éste como constructor de su vida (afectos, actitudes, pensamientos y creencias) y de la vida social.

Mientras la escuela siga justificando la objetividad y la linealidad de los procesos escolares estaremos bajo las ataduras del determinismo, la certeza y lo prescriptivo. Precisamente, la imposición de esta racionalidad concebida para la reproducción del conocimiento debe convertirse en el punto de partida para una pedagogía con un nuevo sentido que busca el respeto por la autonomía del pensamiento, el despliegue de lo afectivo, comprensiva, crítica e indagadora.

Esta aspiración educativa nos lleva a avocarnos a los planteamientos epistemológicos en el Currículo Nacional Bolivariano (2007), donde se insiste en la promoción de aprendizaje inter y transdisciplinarios entendidos como la integración de las distintas áreas del conocimiento a través de experiencias en colectivo y contextualizadas dirigidas a la construcción de saberes y establecer relaciones intersubjetivas en la búsqueda de resolución de conflictos.

Desde esta mirada, la escuela es repensada como un espacio formativo donde el docente y estudiantes pueden encontrarse con los “otros” comunidad. Esta afirmación nos lleva a asumir el reto de promover una acción educativa que rompa con la estructura rígida del modelo educativo tradicional de asignaturas compartimentadas. Contrario a esto, se busca promover el aprendizaje holístico, el intercambio de experiencias y una visión

compleja de la realidad que nos permita recuperar esa alteridad negada, a ese “yo ausente”, silenciado, que no se piensa porque está atado a los preceptos de una racionalidad operativa, instrumental: un método único.

El llamado urgente es a provocar un nuevo modo de pensar que supere el determinismo y recupere el valor de aprender. Es mirar el proceso formativo como el desarrollo del pensamiento crítico que se manifiesta a través del diálogo de saberes. En pocas palabras, urge repensar la educación como proceso de creación de relaciones posibles y reflexión crítica para la toma de decisiones ante las múltiples problemáticas actuales.

Desde este horizonte de sentido, el estudiante debe participar en el proceso educativo como un sujeto y no simple objeto de inducción; por ello, una nueva mirada de la formación como experiencia dialógica y sensible va dirigida a la resignificación del sujeto y sus espacios en función de sus necesidades subjetivas, culturales y sociales. Implica a su vez el despliegue de una enseñanza desde el sujeto y sus desdoblamientos: el cuerpo, la memoria histórica, la memoria mítica y la memoria íntima, el deseo, el amor, la compatibilidad y la tolerancia.

En este sentido, la formación es concebida como parte consustancial del sujeto al ser una clave hermenéutica para enseñar en torno a la vida, desde un proceso fundamentalmente intersubjetivo que conlleve a reconocerse como sujeto parlante, sintiente y pasional capaz de articular mundos, o visiones de mundo. Y bajo esta óptica, el sujeto escolar podrá reconocerse además de cuerpo biológico como cuerpo sensible, portador de una subjetividad que despierta en él la conciencia del sentir. Por lo que, la sensibilidad puede y debe constituirse en conciencia del sujeto que le permita reconocerse humano dentro del espacio comunitario que interactúa a

partir de la intersubjetividad y no simplemente a través de una relación de poder.

Precisamente, la Educación Bolivariana en Venezuela desde sus fundamentos epistemológicos, axiológicos y metodológicos que la erigen está orientada a la constitución de ese ser humano transformador de sí mismo y de la sociedad en la que vive. Como se expresa en el Currículo Nacional Bolivariano (2017), esto significa que:

“...el conocimiento lo construyen los actores sociales a partir de los saberes y sentires del pueblo y en relación con lo histórico-cultural; a través del diálogo desde una relación horizontal, dialéctica, de reflexión crítica, que propicie la relación de la teoría con la práctica y la interacción con la naturaleza. De allí que, la Educación Bolivariana tenga el reto de acabar con la estructura rígida del modelo educativo tradicional, el de las asignaturas compartimentadas, y promover el saber holístico, el intercambio de experiencias y una visión compleja de la realidad, que permita a todos los involucrados en el proceso educativo valorar otras alternativas de aprendizaje, tales como: aprendizaje experiencial, transformacional, por descubrimiento y por proyectos” (pág.43)

De acuerdo a estos planteamientos, se insiste en formar un sujeto sensible, dialógico, crítico, autónomo, conocedor de las necesidades de su comunidad, que aprenda a crear, innovar y tenga sentido de pertenencia sociocontextual; además de saber relacionar la vida con la escuela y viceversa. En tal sentido, hacer de la escuela bolivariana una escuela comprensiva es el gran reto que se nos convoca y que debemos asumir como constructores de una nueva comunidad humana.

El proceso formativo, en este contexto, busca contribuir con el desarrollo del pensamiento crítico y la razón sensible que le permita al sujeto escolar convertirse en actor social comprometido con la solución de

problemas comunitarios, a partir de la problematización de sus experiencias, el diálogo, las reflexiones críticas y a través de encuentros dialécticos, desarrollados en relación al contexto social y cultural. Asimismo, en lo que respecta a las experiencias de aprendizaje, desde una noción otra de formación se insiste en propiciar una relación comunicativa e intersubjetiva, potenciadora de la capacidad de resolver problemas, desde sentimientos de amor, humildad y confianza en el diálogo; para que así se fortalezca una toma de conciencia basada en lo que se aprende.

### **CAPÍTULO III**

#### **Pedagogía de la sensibilidad como horizonte intersubjetivo en la constitución polifónica de los saberes en el espacio escolar.**

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar”.

Antonio Machado

##### **1- Una mirada otra del docente desde la cultura de la sensibilidad.**

La pedagogía moderna expresada en la cultura escolar apuesta por la objetividad enmarcada en el mundo de la exactitud, la precisión, lo cuantitativo, haciendo del conocimiento y el método científico la forma más rigurosa de la expresión empírica. Foucault presenta la escuela como espacio para imponer disciplina mediante un logos deshumanizado, individualizado, proveniente de la hegemonía tecno-científica capitalista, la cual tecnifica los saberes históricos y el discurso de la intersubjetividad. Lo que devela un accionar educativo que aísla al sujeto de su realidad mediante situaciones alienantes y deshumanizadoras.

Desde esta visión, el educador es el encargado de vigilar el cumplimiento de las reglas imponiendo una “cultura del silencio”, a decir de Freire, como mecanismo de poder-saber en el aula dirigido a ocultar y reprimir la dimensión simbólica, afectiva, poética, artística y espiritual del ser humano. Razón por la cual se puede afirmar que, en el contexto pedagógico, la sensibilidad como fuerza matriz de la formación humana es menospreciada a través de un accionar que enmudece las aulas: una lengua sin otro en la que nadie se escuche a sí mismo cuando habla. De manera que, se busca una nueva opción de pensamiento que haga posible pensar la pedagogía en

relación con un nuevo sentido de la formación que supere la preparación técnica del sujeto para determinadas tareas.

Sin embargo, la pedagogía vista a partir del encuentro entre seres humanos inconclusos nos lleva a pensar en la razón sensible como ese maravilloso espacio donde el ser humano es capaz de construir y construirse a sí mismo desde la conexión aula-vida, en el marco de una comprensión crítica de la realidad necesaria para la acción reflexiva. A decir de Platón, entre docente y estudiante, maestro y discípulo existe una relación afectiva, sensible, amorosa que desconocerla es ignorar una dimensión clave en la educación. Por consiguiente, un análisis crítico de los diálogos platónicos en cuanto a su relación e implicaciones del «eros» en la «paideia» sirve de referente para el docente de hoy.

Tal es el caso del diálogo platónico de Alcibíades, donde se muestra que ante el hecho de que éste ignora ciertas cosas que debería saber para gobernar a otros e inclusive cosas de sí mismo, Sócrates no le responde: “tienes que aprender”, sino menciona la inscripción del oráculo delfico “Conócete a ti mismo”. Pero resulta interesante que este conocerse, no está referido a un saber acerca de la naturaleza humana, de las capacidades propias o de las pasiones del alma. Ese sí mismo del cual hay que ocuparse, de acuerdo al pensamiento de Foucault (1990), en el texto de Alcibíades, se refiere a la relación con otro que es el maestro. Pues, es éste quien se preocupa de la inquietud de aquel a quien guía: “se fundaba en la capacidad del maestro de guiar al discípulo hasta una vida feliz y autónoma a través del buen consejo. La relación terminaba en cuanto el discípulo accedía a esta vida” (p.87)

Como se puede apreciar, Sócrates como maestro de Alcibíades le recomienda que no es posible gobernar a los otros si uno no se gobierna a sí mismo. De manera que, en esa relación maestro y discípulo se logra comprender que el encuentro con el Otro me lleva a la inquietud de sí (Conócete a ti mismo), y ésta nace en el texto platónico a partir del interés de Alcibíades en gobernar como acción política, es decir, al ejercicio del poder. Así se lee, de acuerdo a Platón (1871, p.164):

Así, mi querido Alcibíades, sigue mis consejos, y obedece al precepto que está escrito en el frontispicio del templo de Delfos: *Conócete a ti mismo*, porque los enemigos con quienes te las has de haber son tales, como yo los represento y no como tú te imaginas. El único medio de vencerlos es la aplicación y la habilidad; si renuncias a estas cualidades necesarias, renuncia también a la gloria fuera y dentro de tu país, gloria a que has aspirado con más ardor que otro alguno.

### **Alcibíades**

Puedes explicarme, Sócrates, ¿cuál es el cuidado que debo tomar de mí?

Este relato permite apreciar la trascendencia de esa relación cercana, íntima, dialógica, sensible y amorosa entre el maestro y aprendiz que desborda el plano de la naturaleza objetiva y se sitúa en el encuentro con el otro, de modo que la existencia se convierte en don y gracia compartida. Por amor, el hombre sale de sí mismo y encuentra la verdad de su existencia en el otro al establecer relaciones de alteridad ante el conocimiento. Desde esa concepción filosófica, el diálogo como comprensión ontológica del yo nos lleva a compartir la palabra sentida, donde crear y recrear el conocimiento

me conduce a una multitud de significados opuestos al lenguaje unívoco de las ciencias.

Esta reflexión nos lleva a reflexionar que en lugar del docente interpretar y transmitir al estudiante algo recreado y modificado por él, más bien el estudiante es quien se atreve a interpretar y recrear lo que el docente le ofrece. Al respecto, Pérez Gómez (2000), expresa:

“Sin vivencias compartidas no se alcanza la comprensión del mundo, de los significados, no se entienden los contextos que inducen y matizan siempre los significados individuales y grupales. Sin implicarse afectivamente no existe auténtico conocimiento de los procesos latentes, ocultos y subterráneos que caracterizan la vida social de los grupos y personas” (pág. 65)

Como menciona el autor, en la escuela tiene cabida realidades sociales e individuales diferentes que requieren de la sensibilidad para ser comprendidas e interpretadas. Esto nos lleva a repensar la escuela como espacio para provocar la reconstrucción del conocimiento experiencial del estudiante apoyándose en la lógica de la diversidad y diferencias individuales que inciden en el proceso de aprendizaje. Por ello, el aula se convierte en el escenario por excelencia donde pueda vivirse el contraste abierto de pareceres, experiencias y la participación real de los estudiantes en las diversas tareas que se desarrollan y que constituyen el modo de vivir de la comunidad democrática de aprendizaje.

La búsqueda de nuevos horizontes desde la cultura de la sensibilidad nos lleva a una mirada otra del docente que crea las posibilidades para que los estudiantes se vuelven poetas de su propia vida. Es decir, el aula se convierte en un espacio abierto a las voces: la del docente y estudiantes. A partir de la voz, las palabras viajan al oído del otro y se van transformando en

saberes, creadoras de experiencias de formación que dan vida a lo escolar a través del diálogo.

Lo mencionado nos invita a reflexionar en una praxis pedagógica que considera la trascendencia de la palabra que evoca o describe metafóricamente la realidad vivida o experiencias del cuerpo, muchas veces oculta por la razón científica que excluye la dimensión afectiva del ser humano para generar conocimientos. De ahí que, el docente sensible parte de otra razón, fenomenológica o poética, que apela a la carne y sangre, y le posibilita al ser humano la expresión cálida de los conocimientos que lo llevan a valorar la vida, el ambiente, la ciencia, al ser humano.

La posibilidad de una enseñanza desde lo vivido estaría dada en el cruce de voces: dar y tomar la palabra como un acontecimiento para la resignificación de las realidades que conduce al sujeto a la desintegración de las viejas estructuras de saberes disciplinarios convirtiéndolo de un sujeto deslenguado, sin voz, frívolo, a un sujeto de lenguaje, parlante, sensible. Este planteamiento da apertura a nuevas formas de interrogar lo desconocido al estimular la reflexión y crítica para la realización del imaginario como fuerza opuesta a las ataduras del positivismo. Se trata entonces de un conocimiento sensible que entiende de ciencia y de emociones.

De esta manera, la palabra inspirada en el amor se convierte en la posibilidad de acercar a los seres humanos al crear un clima de tolerancia, respeto, igualdad que derriba las fronteras raciales, étnicas, religiosas, que se han instaurado en el mundo generando violencia, guerras, divisiones, entre otras. En ese sentido, es urgente avizorar una pedagogía que promueva mediante la palabra sentida esa relación docente-estudiante

desde el acercamiento entre éstos y donde se reconozca al otro como un ser de sentimientos, que se merece dejar hablar y ser escuchado.

En este clima afectivo, el estudiante no siente temor de expresar su interioridad ante los otros porque lo reconoce como un ser tan humano como él. Como expresa Freire (1970): “De este modo, 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” (p.92)

Los presupuestos de Freire en torno a una pedagogía emancipadora nos llevan a reflexionar en la configuración del diálogo desde otro compromiso ontológico que implica desarrollar cierta sensibilidad como una percepción consciente y estética que nos permite interpretar los pensamientos, sentimientos y la interioridad del otro. La polifonía de voces en el aula se convierte así en un referente ontoepistemológico para la construcción de conocimientos. Ya no se trata de repetir lo que le transmiten, sino de interpretar o reelaborar lo que se sabe.

Lo dicho evidencia la necesidad de replantear la enseñanza especialmente en la coyuntura que atraviesa el sistema educativo venezolano y el país en general. Esto nos convoca como docentes a desarrollar nuestra labor educativa desde el amor a fin de fortalecer los valores humanos, espirituales y sociales que permitan lograr un desarrollo humano sostenible en el país. Por consiguiente, el docente de hoy debe incentivar la pedagogía de la sensibilidad, afectividad que posibilita la construcción del conocimiento a través de los espacios de paz como el reconocimiento, la narrativa de vida, el respeto, la convivencia y el contacto agradable.

Desde estas consideraciones, el Currículo Nacional Bolivariano (2007), plantea en cuanto al perfil del docente del SEB lo siguiente:

1. Guiar y orientar la educación de los y las estudiantes.
2. Tener una formación profesional y académica; así como disposición para atender la formación del y la estudiante en cualquiera de los grados o años de los distintos subsistemas.
3. Atender diferenciadamente las potencialidades de los y las estudiantes, a partir del diagnóstico.
4. Organizar el trabajo con los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, garantizando su integración al sistema regular.
5. Asesorar y dirigir el desarrollo del sistema de actividades y procesos de la organización estudiantil, favoreciendo la autogestión y la capacidad de organización colectiva.
6. Dirigir las reuniones con las familias de los y las estudiantes.
7. Participar en las reuniones técnico-docentes, con la finalidad de coordinar las acciones pedagógicas curriculares.
8. Promover el trabajo colectivo y solidario en los y las estudiantes.
9. Promover la orientación profesional y formación vocacional.
10. Mantener el seguimiento del aprendizaje y la formación de los y las estudiantes.
11. Coordinar con las instituciones intersectoriales acciones conjuntas en las que participen los y las estudiantes, para impulsar el desarrollo sustentable y sostenible.
12. Velar por el equilibrio afectivo y emocional de los y las estudiantes.
13. Propiciar un ambiente acogedor, abierto y de confianza.
14. Utilizar diferentes estrategias para el desarrollo y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de optimizar el tiempo y los recursos disponibles.
15. Poseer una actitud democrática y socializadora, con convicción de libertad, responsabilidad y respeto hacia los y las estudiantes como seres sociales.

16. Manifestar capacidad de innovación y creatividad.
17. Garantizar una comunicación eficaz, desarrollando la capacidad de escucha.
18. Promover la investigación como proceso fundamental en la enseñanza y aprendizaje.
19. Propiciar el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's).
20. Conocer integralmente la comunidad, atendiendo no sólo la labor pedagógica sino la social.
21. Poseer principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores, a partir de los cuales, utilizando estrategias metodológicas, contribuir a la formación de valores de los y las estudiantes.
22. Fomentar el desarrollo de hábitos, normas de comportamiento y valores sociales, como parte del proceso de formación de los y las estudiantes.
23. Asumir como categoría la originalidad y la creatividad, trascendiendo en el ahora para la independencia crítica y para la toma de conciencia en el plano de las relaciones con otros seres humanos y con el mundo. (pág.60)

Con base a lo expuesto, se puede decir que las actuales orientaciones curriculares apuntan hacia la formación del nuevo docente desde una reflexión epistemológica centrada en el mundo de vida de los sujetos sociales: del ser, del hacer y especialmente, del convivir. Así la escuela es vista como ese espacio abierto a un mundo lleno de posibilidades en cuanto a la generación del conocimiento. Esto conlleva a replantear las prácticas tradicionales que domestican cuerpos y voces mediante la transmisión de contenidos privilegiando el desarrollo de lo cognitivo por encima de lo afectivo como bien se hace evidente en los programas y planes de estudio de los distintos niveles educativos.

De ahí que, en este trabajo de investigación se busca incentivar la palabra sentida esa relación docente-estudiante desde el acercamiento ente éstos y donde se reconozca al otro como un ser de sentimientos, que se merece dejar hablar y ser escuchado. En este clima afectivo, el estudiante no siente temor de expresar su interioridad ante los otros porque los reconoce como un ser tan humano como él. De manera que, una pedagogía otra es aquella que está abierta a la orquestación de las voces en diálogo abierto: las experiencias cognitivas, sensitivas, subjetivas e intersubjetivas para expresar lo no dicho, olvidado y silenciado.

En este sentido, el diálogo de saberes entre docente y estudiantes se convierte en el espacio para encontrarse en y con el otro. El docente abandona su actitud autoritaria para encarnar-se en el otro: ver, hablar, actuar y sentir con el otro. Se trata entonces de una mirada del docente que expresa una noción de cambio hacia procesos abiertos para la construcción del conocimiento y la acción, con una fuerte carga subjetiva inexplorada desde marcos teóricos-epistemológicos tradicionales. Por eso, es importante el despliegue de una praxis educativa que promueva la articulación del pensar científico con la práctica social a fin de repensar las matrices dominantes del conocer y su pertinencia con nuestras necesidades vitales mediante una pedagogía basada en la constitución de la subjetividad.

Lo dicho nos lleva a insistir en la necesidad de asumir la formación del nuevo docente desde los referentes ontoepistemológicos de una pedagogía de la sensibilidad, la cual busca incluir el amor como un aspecto clave en la enseñanza humanista. Esto es, una educación otra donde se reconozca al otro como ser libre, autónomo, pensante y emocional. Lo implícito es un acompañamiento con el estudiante de forma integral. “El maestro debe encarnarse y verse en el otro” (Gómez y Castillo, 2010, p.108)

Visto así, la “transcendencia del rostro” del docente como menciona Lévinas (1998), no está representado simplemente por el conjunto de una frente, dos ojos, una nariz, una boca y un mentón; más bien, la metáfora del rostro sugiere una carga de sensibilidad que permite transformar toda experiencia pedagógica en un encuentro con los otros. “La manifestación del rostro es el primer discurso” (p.46) De manera que, una nueva visión de la enseñanza desde el amor nos lleva hacia el reconocimiento de los nuevos saberes y la subjetividad que me hace revalorizar las experiencias con el otro y para el otro, mediante la palabra de carácter social y plural en el discurso.

Es hablar de una pedagogía otra que atraviesa las fronteras instituidas por un modo de pensar occidental de invisibilizar al otro y nos hace seres amables capaces de ponernos en el lugar de otro desplazado y olvidado mediante las distintas formas de violencia desplegadas en la historia. De igual manera, se puede decir que posibilita atender y responder a la llamada del otro y la multiplicación de la mismidad. La escuela como espacio para la pluralidad del sí mismo en donde cohabitan unos otros: la comunidad. La recuperación del nosotros comunitario, de las vivencias intersubjetivas donde confluyen los misterios, afectos, silencios, palabras.

Por consiguiente, el reorientador de la palabra, el docente, lo hace sobre el horizonte de expectativas del otro (el estudiante), por lo tanto, pensar la escuela es repensada como hospedaje del otro: polifonía de rostros y voces cargada de toda complejidad y conflictividad de la experiencia humana. El aula pasa a convertirse en un espacio para el entrecruzamiento de miradas de la realidad desde las relaciones intersubjetivas, de apertura al otro, donde los sujetos de la escuela y los de la comunidad comprenden la realidad al producir diferentes miradas interpretativas en el intercambio hermenéutico comunitario. Un lugar poético

en el que se revaloriza la polifonía de voces y la escucha en los diferentes espacios sociales como la calle, la plaza, el barrio, el mercado.

Cuando el docente habla con un estudiante no se está relacionando con un objeto, sino con otro sujeto. Por eso, se dice que la relación pedagógica demanda el diálogo como posibilidad para la participación y el entendimiento mutuo. El sujeto educativo ya no es visto desde el punto de vista de la objetivación, sino fundamentalmente desde el punto de la subjetivación mediante los tejidos de palabras. Esto es, el despliegue de una pedagogía dialógica y sensible que permite a los actores educativos dar-se al otro, la acogida de lo extraño y del discurso narrativo presidido por la reflexividad entre los sujetos educativos.

Desde esta postura de la alteridad, al privilegiar al Otro, el docente busca la recuperación de la palabra del otro: la voz de quien se ha mantenido en silencio en las aulas y que impide al alumno la libre expresión de sus pensamientos y la construcción del conocimiento. Se trata, entonces, de una nueva visión de la palabra que nos permita revitalizarla como uno de los dones esenciales junto al don de la vida: el hombre es hablante, sintiente y mortal.

Esta apertura exige una formación sólida, humanística y consistente de conocimiento interdisciplinario, capacidad de diálogo, una escucha atenta y sensible, una preparación constante que servirá de brújula en la navegación epistemológica en el mar desconocido que es siempre el encuentro con el Otro. Encuentro que se caracteriza por ser absolutamente imprevisible, incontrolable y fortuito.

El acto de educar se asume como una experiencia de alteridad en la que se entrecruzan puentes cognitivos y sensibles que permitan evitar el mundo monologante de la racionalidad y univocidad. Pérez y otros (2016), advierten:

“Cuando la escuela se aleja del mundo de la vida, el trabajo en el aula se convierte en la cacofonía de rutinas agotadoras” (p.136). De ahí que la enseñanza no puede restringirse sólo a lo meramente académico, más bien se busca desde la dialogicidad la posibilidad de desbloquear las lógicas racionales y disciplinarias que permitan reivindicar todas esas formas obnubiladas por el pensar racional moderno que fragmentó todo.

El desafío es un nuevo docente, sensible y amoroso que posibilite el análisis e interpretación de las dinámicas sociales para formar sujetos capaces de preguntar, reflexionar, cuestionar, investigar y buscar soluciones para transformar la realidad. Esto exige volver a la «paideia» o educación humanista que incentiva el desarrollo integral y holístico del estudiante para que éste pueda encontrar respuestas o darles sentido a los conocimientos, por qué pensar desde la interdisciplinariedad o saberes globales en la búsqueda de soluciones, aprender a relacionarnos y vivir en comunidad, así como recuperar la consciencia de sí y del mundo.

La escuela podrá convertirse en el espacio poético que propicia la participación del docente en la construcción del ser desde la esfera que involucra el sentir. La invitación es a repensar el papel del educador en la renovación interior del hombre con el afán de que éste pueda mirar al mundo y actuar en él desde una perspectiva cada vez más humana. Este compromiso exige de una pedagogía de connotación ontológica que revalorice el conocimiento, la palabra, el silencio, la reflexión y el lugar en el que el docente escriba en el corazón del estudiante. Una pedagogía provocadora que le permita al educando y al hombre mirarse a sí mismo, al otro y a la realidad.

## **2. La escuela Erodialógica: desafíos y posibilidades en el clima intelectual de hoy.**

La cultura escolar positivista ha negado por mucho tiempo la caracterización ontológica de la realidad, así como también el papel protagónico del hombre como agente social activo de las transformaciones. La crisis de la Modernidad ha conllevado a cambios de pensamiento que han influido en que el discurso educativo pierda legitimidad y se resquebraje frente a nuevas propuestas que posibilite una nueva visión de la enseñanza. En ésta se busca el reconocimiento de los nuevos saberes y la subjetividad que me hace revalorizar las experiencias con el otro y para el otro, mediante la palabra de carácter social y plural en el discurso.

La sociedad neoliberal, así como los estilos de vida, actitudes y valores, el libre mercado y la globalización han conllevado a que, en los espacios escolares, los estudiantes estén saturados de información e influjos simbólicos organizados y distribuidos intencionalmente por las exigencias del mercado. De ahí que, se ha privilegiado una concepción de la enseñanza tradicional basada en la transmisión y aprendizaje de contenidos, el tratamiento uniforme de los estudiantes a través de currículos academicistas, igual metodología y un mismo ritmo para todos. En consecuencia, la escuela neoliberal deja de un lado cualquier provocación de los modos de pensar y sentir de los estudiantes.

Contrario a esto, la heterogeneidad de las situaciones cotidianas reclama una escuela distinta al provocar el desarrollo de alternativas y la ampliación creativa del mundo de lo real y de lo posible. En cuanto al reto de la escuela de hoy, Pérez (2002) sostiene:

La sociedad del conocimiento requiere una escuela diversificada, flexible y comprensiva, con una metodología sensible a los ritmos diferentes de cada individuo, donde lo importante no es la explicación del profesor, sino el trabajo singular de cada aprendiz (a veces, en solitario y, a veces, en cooperación), que el docente tiene que aprender a diseñar, estimular, orientar y valorar. (pág.68)

Lo citado nos permite vislumbrar la necesidad de repensar una escuela dialógica, diversa, sensible y comprensiva que considera la importancia de respetar la diversidad, singularidad y originalidad de cada desarrollo humano. Desde esta visión, la escuela se convierte en el espacio de vivencia de la cultura popular que le permite al estudiante desarrollar sentimientos y comportamientos mediante un currículo basado en problemas a fin de construir cuerpos de conocimientos para comprender mejor su contexto y proponer vías autónomas en la resolución de problemas.

En este sentido, la escuela de hoy vista desde la sensibilidad busca desencadenar procesos creadores como fuente para encontrar nuevas explicaciones y donde se construye un pensar transdisciplinario y complejo que contribuye a la formación integral del sujeto. Desde estas premisas, se insiste en la necesidad de formar un sujeto dialogante y sensible que se apropia de su propio proceso de subjetivación para emerger como un ser humano que trasciende hacia el mundo de las ideas y está consciente de su condición de libertad al darle sentido a la vida.

Resulta de suma importancia que los distintos espacios escolares sean un lugar acogedor, amoroso y no competitivo, de convivencia, es decir, ambientes de aprendizaje en continuo diálogo que lleven al estudiante a la acción y reflexión, ambas fundamentadas en la emoción. Lo descrito nos lleva a pensar en una educación basada en el amor y como tal: “en el

encanto del ver, del oír, del oler, del tocar y del reflexionar, descubriendo lo que hay en cada mirada que abarca su entorno y lo sitúa de manera adecuada” (Maturana y Nisis 1997:22). Entender la vida social, de las organizaciones y grupos desde la perspectiva amorosa nos permite asumir que, si queremos lograr conversaciones que posibiliten el entendimiento y la reflexión, tenemos que ser capaces de expresar y entender nuestras emociones y las del Otro.

Un análisis crítico de los pensamientos de Humberto Maturana, destacado biólogo, filósofo y epistemólogo chileno nos permite comprender que es a través del viviendo/conviendo que el sujeto desarrolla el respeto a sí mismo y a los demás, además de una conciencia social. Para él, los seres humanos somos los únicos seres vivos con la capacidad de preguntarnos lo que hacemos, es decir, que podemos reflexionar, y eso nos hace responsable de lo que hacemos.

De ahí que, el autor destaca a su vez la trascendencia del lenguaje como sistema de convivir en la coordinación de los deseos, los sentires, los haceres que posibilita nuevas conexiones neuronales y también un espacio relacional sin prejuicios con el otro. Maturana propone así una visión de nuestra experiencia como seres humanos que se manifiesta en sus propuestas sobre la biología del conocer y del amar.

Partiendo de la biología, el filósofo vincula el lenguaje con las emociones, la cultura y el amor, pues considera que todo el quehacer humano se da dentro del lenguaje, por lo que, si no hay lenguaje, no hay quehacer humano. Simultáneamente, como todo lo que hacemos nace de la emoción, todo nuestro quehacer como seres humanos ocurre dentro del

cruce entre ésta y el lenguaje, que surge desde la aceptación del otro. En pocas palabras, desde el amor.

El planteamiento central de Maturana es que el hecho de conocer debe tener bases biológicas porque, sin ellas, es imposible que podamos tener experiencia humana alguna. Por lo tanto, deben existir bases biológicas que determinen la manera en que conocemos las cosas. En este sentido, la emoción, una respuesta biológica a nuestras necesidades como organismos, es una parte esencial en ello. A juicio del autor, lo que guía la conducta humana es la emoción, no la razón. En esencia: somos seres emocionales.

“La preocupación ética se constituye en la preocupación por el, otro, se da en el espacio emocional y tiene que ver con su aceptación, cualquiera que sea el dominio en el que ésta se dé. Por esto la preocupación ética nunca va más allá del dominio de aceptación del otro en que se da. Al mismo tiempo, según aceptemos o no al otro como un legítimo otro en la convivencia, somos o no responsables frente a nuestras interacciones con él o ella, y nos importarán o no nos importarán las consecuencias que nuestras acciones tengan sobre él o ella”. (Maturana, 2001, pág. 41)

Para Maturana, a medida que crecemos, vamos uniendo las emociones al lenguaje. Todos los quehaceres humanos tienen lugar como redes de conversaciones. Las palabras que usamos no sólo revelan nuestro pensar, sino que proyectan el curso de nuestro quehacer. Es en el conversar –«dar vueltas sobre un tema»– donde es posible llegar a una armonía y lo que permite a las partes que participan un entendimiento. Así, para el filósofo esta es la base de la vida social: reflexionar, conversar, escuchar. En dichas conversaciones se expresan las emociones subyacentes como declara el autor. A través de la agresión podemos manifestar indiferencia y negación, mientras que con el amor tiene cabida la aceptación, entre otras.

Desde su perspectiva como biólogo, Maturana (op., cit) expresa que los seres humanos somos intrínsecamente amorosos. Pues, considera que el amor es la emoción fundamental que hace posible nuestra evolución como seres humanos. Amar es una ampliación de la mirada de respetar al otro sin excluirlo ni menospreciando sus expectativas, exigencias ni supuestos. Privar a una persona del amor es como negarle el derecho a vivir, pues la carencia de afecto produce trastornos como la ansiedad, estrés crónico, desmotivación, inseguridad, tristeza, entre otras. Sólo la aceptación del ser le devuelve el sentido a la vida y al hacer. Al respecto, el autor manifiesta que:

“El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social. Por esto digo que el amor es la emoción que funda lo social; sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social. En otras palabras, digo que sólo son sociales las relaciones que se fundan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y que tal aceptación es lo que constituye una conducta de respeto”. (pág.11)

Con base a lo citado, se puede afirmar que el amor o placer, la aceptación del otro, es lo que posibilita el desarrollo de la razón sensible. El amor es la emoción donde el otro tiene una existencia legítima, donde no se le niega, sino que se le acepta como otro. Esto es, sencillamente reconocernos como seres amorosos aceptando la totalidad del otro (cuerpo y alma). Y es, desde esta relación, que podemos construir una vida en sociedad.

Lo implícito es una pedagogía otra que atraviesa las fronteras instituidas por un modo de pensar occidental de invisibilizar al otro y nos hace seres amables capaces de ponernos en el lugar de otro. Se trata de una pedagogía

distinta que posibilita atender y responder a la llamada del otro y la multiplicación de la mismidad. Es reinventar la escuela como hospedaje del otro: polifonía de rostros y voces cargada de toda complejidad y conflictividad de la experiencia humana.

Por ello, la escuela Erodialógica es mirada como espacio para la pluralidad del sí mismo en donde cohabitan unos otros: la comunidad. En ella, tendrá cabida la recuperación del nosotros comunitario, de las vivencias intersubjetivas donde confluyan los misterios, afectos, silencios, palabras. Bajo estas reflexiones, la enseñanza otra requiere a su vez del diálogo permanente constituido por redes transdisciplinarias, de interacción e integralidad colectiva como vía al pensamiento.

En esta nueva escuela, se conjugan los procesos de producción-contextualización y socialización del conocimiento para reconfigurarse en cada momento histórico. Claro está que para ser posible la escuela Erodialógica debe asumirse una reforma del pensamiento que deja atrás la fragmentación y atomización de los saberes para la transfiguración de lo real-sentido-vivido.

Pensar en una pedagogía dialógica, sensible, amorosa, afectiva nos lleva a reconocer de forma crítica que el educador es quien funda el acto educativo en el encuentro de saberes. En ésta, el diálogo se configura en el encuentro entre sujetos mediante la voz que transforman el mundo a partir del amor, la fe, la esperanza, la humildad y la crítica. Freire (1976), destaca. “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa” (p.92).

De acuerdo a lo expuesto por el autor, en esta nueva pedagogía adquiere un sentido vital la palabra amor en virtud de que los sujetos dialógicos se pronuncian desde un yo-tú, en una constante búsqueda de los hombres desde su inconclusión. Para el educador-educando, el diálogo no es un acto de donación; sino una apertura hacia la palabra transformadora que ponga en escena la construcción del conocimiento.

El diálogo como acto epistemológico se expresa cuando el estudiante participa junto con sus compañeros en la expresión de espacios de subjetividad que se construyen en el interior de los cruces de los distintos puntos de vista. De esta manera, la enseñanza desde una mirada amorosa supera el predominio de los enfoques disciplinarios y busca la construcción del conocimiento totalizador del mundo a través de una dialéctica abierta a los modos creativos e inéditos de abordar la naturaleza de los sujetos, potenciando su desarrollo integral.

En esta práctica dialógica, la formación se impregna de amor, haciendo del acto educativo un compartir que facilita el fluir de la palabra que crea y re-crea, toca y transforma al ser humano en su plenitud. Esta propuesta de una pedagogía de la sensibilidad corresponde a la necesidad de mirar a la escuela como escenario para formar un nuevo ciudadano que fraterniza con el otro a través de la palabra cargada de afectos: “sensible, sensual, sensualista” (Maffesoli).

Por eso, es importante que el otro en cuanto a alteridad escuche y comprenda la palabra del otro que me da existencia y me invita a reconocernos como personas. La palabra del otro alcanza nuestras significaciones y nuestras palabras alcanzan las suyas. En esta perspectiva dialogal, el sujeto necesita del otro para constituirse: recrear la vida haciendo

de un hombre otro hombre. Docentes y estudiantes emprenden juntos un viaje a lo desconocido, a lo inédito, a lo no pensado. Esto exige concebir la palabra más allá de la memorización para convertirse en nuevos sentidos de la realidad, la vida misma. La palabra re-nace y despierta deseos por el saber y placer de aprender.

Una pedagogía otra, basada en la razón sensible, es aquella que supera la visión del sujeto como un mero objeto de estudio y posibilita que se transfigure en ente mediador de la intersubjetividad que interconecta a los sujetos y sus espacios. Desde esta perspectiva, la enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una profesión, una especialización y convertirse en una tarea política. Como diría Morín (2002), convertirse en: “..una misión de transmisión de estrategias para la vida” (pág.87)

Como destaca el autor es imperante que la educación de hoy tome en consideración aspectos diferentes a los tradicionales y dé apertura a un pensamiento que ofrece una nueva visión de mundo y de la praxis pedagógica que permitan formar al sujeto como constructor de su saber de manera intersubjetiva. Sin embargo, para lograr este desafío se necesita como condición necesaria de toda enseñanza lo que Platón mencionó: el eros, que es al mismo tiempo deseo, placer y amor. Es este eros lo que permite transmitir amor por el conocimiento y hacia los estudiantes.

A partir de estas reflexiones, se propone una escuela Erodialógica en la que los sentimientos, las emociones son elementos referenciales de la formación. Desde esta perspectiva, la pedagogía es capaz de interpelar viejas prácticas y se transforma en fuente generadora de nuevos aprendizajes en lugares de alegría, paz, trabajo cooperativo y compartido. En este escenario, el sujeto se reconoce a sí mismo como un ente capaz de

producir subjetividad a partir de relaciones intersubjetivas basada en el eros o placer que genera aprender con el Otro en un proceso permanente de construcción y reconstrucción de saberes, experiencias y afectos en la constitución de espacios de subjetividad.

Sobre la base de esta concepción, se perfila un docente que desarrolle en la praxis diaria un sentido de la enseñanza basado en el amor, donde emergen los sentimientos, la imaginación y hasta el lenguaje. Al respecto, Rojas y Valera (2008) expresan lo siguiente:

La idea es que la (el) maestra (o) lejos de minimizar o frustrar estas potencialidades en su propia persona y, peor aún en los (as) niños, niñas, además de regirse por tareas rutinarias, monótonas y aburridas; promueva frecuentemente actividades novedosas, donde la capacidad de mirar, escuchar, tocar o contemplar, permita revelar y descubrir estados de plenitud y admiración en cada uno de los escenarios, donde el educando tenga la posibilidad de expresarse, de descubrir y construir; ello le permitirá alcanzar el éxito de la pedagogía, en tanto que llega a habitar el mundo del niño, niña (pág.36)

El horizonte vislumbrado desde esta pedagogía otra basada en el diálogo y las emociones nos permite mirar con esperanzas de cambio a ese docente comprometido(a) con la vida de los estudiantes. Convierte el aula en el espacio formativo para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes sean capaces de comprender críticamente el mundo, pensarlo, y transformarlo. Esto es, un lugar de encuentro para evocar o describir metafóricamente la realidad vivida o experiencias del cuerpo, muchas veces oculta por la razón científica que excluye la dimensión afectiva del ser humano para generar conocimientos.

En esta misma sintonía, García (1990)) plantea la necesidad urgente de afianzar las bases de la pedagogía de la esperanza y del amor para fomentar una educación humanista:

Entendemos por Pedagogía del Amor la Pedagogía del Amor es una propuesta humanista y pacificadora en donde se exige el reconocimiento del otro ser humano como autónomo, libre y emocional e invita al docente a manifestar la empatía, la tolerancia, entre otros valores; permite al docente acompañar al estudiante de forma integral abarcando todas las etapas de proceso educativo desde lo cognitivo hasta lo afectivo, busca la verdad, la autenticidad, la ternura, la empatía, la comunicación asertiva, la socialización los valores necesarios para afrontar la vida conforme a su dignidad (pág. 174).

En ese sentido, se asume replantear las prácticas tradicionales que domesticar cuerpos y voces mediante la transmisión de contenidos. De ahí que, desde la pedagogía de la sensibilidad se busca incentivar la relación docente-estudiante desde el acercamiento entre éstos y donde se reconozca al otro como un ser de sentimientos, que se merece dejar hablar y ser escuchado.

Una pedagogía otra se presenta además como una alternativa distinta que posibilita el reconocimiento de cada estudiante desde una concepción más humana, solidaria y tolerante de diferencias a fin de que desde el amor por el prójimo se pueda construir una comunidad de aprendizaje amorosa y democrática.

### **3. Propuesta para una pedagogía otra desde el lenguaje del amor.**

La pedagogía otra desde el lenguaje del amor nos convoca a buscar un espacio para la alteridad como forma de romper con lo que se sabe de forma predeterminada y da paso al otro que está en nosotros. Es el renacer de un sujeto en el marco de la ontología de un “otro” que se define en su relación con todos los “otros” de la educación. Por ello, es importante que la escuela promueva la vivencia escolar-comunitaria en donde tiene cabida las

relaciones intersubjetivas: el estudiante no sólo interpreta sus propias acciones, sino también las acciones de los demás sujetos educativos con los que interactúa.

En vista de lo expresado, se puede decir que la enseñanza no puede ser asumida como la combinación de procedimientos, reglas y estrategias realizadas dentro o fuera del aula de clase para el pensar científico. Más bien, la resignificación de la enseñanza implica la inquietud, necesidad y esperanza de una pedagogía otra basada en la conjugación de los saberes de la escuela con los saberes de la vida del que se forma. Así el sujeto educativo podrá asumir otras lecturas, nuevas formas de pensamiento que evoque la autenticidad, libertad, creatividad y pasión por la vida.

Desde el lenguaje del amor, la enseñanza es concebida como la manifestación del ser educativo en los espacios intersubjetivos a través de la búsqueda de aprendizajes que permiten la refundación del sujeto pedagógico y de la autocreación. Contrario a una educación con fines predeterminados, tiene cabida los encuentros de saberes como posibilidad para la creatividad, la reflexión y la investigación permanente.

Lo explicitado nos lleva a asumir que en el clima cultural de hoy se debe insistir en la recuperación de los espacios pedagógicos mediante un nuevo sentido de la enseñanza que permita resignificar el ideal de formación en el reencuentro con sí mismo. Por consiguiente, se debe considerar ontológicamente que el sujeto educativo está influenciado por situaciones sociales y condiciones históricas particulares que nos lleva a reconsiderar la alteridad como clave ontoepistemológica hacia una formación orientada a la experiencia nueva de ser y de saber más allá de los contenidos programáticos.

Esto nos lleva a pensar en la necesidad de una pedagogía distinta, que nos invita a vivir la educación como un encuentro fundamento de su y de mi existencia, donde se conjugan: la imaginación, la sensibilidad, la pregunta abierta e inconclusa, la narración y nuestras historias de vida. Formar un sujeto con conciencia de sí, es decir, autoconciente, diferente al que la escuela quiere moldear, alienar. De manera que lo intersubjetivo permita pedagógicamente asumir lo vivido como un mundo de conocimientos, valores y tradiciones que son resignificados en el debate de una escuela abierta a una formación para la vida y donde el diálogo de saberes se convierte en la idea-fuerza de enseñanza.

Esto implica que el conocimiento se busca haciendo conexiones entre las distintas disciplinas, se transversalizan las distintas visiones cognoscitivas gestadas de la participación colectiva (estudiantes, docentes, padres y representantes, sectores comunitarios) como posibilidades otras para abordar la realidad. El sujeto recupera su protagonismo en los espacios académicos y los espacios populares mediante una pedagogía dialógica y sensible que le permite apropiarse de su propia voz en la discusión permanente, encuentros y desencuentros de saberes cotidianos con saberes escolarizados.

Pensar en una pedagogía otra desde el lenguaje del amor nos lleva a educar como una acto creativo, constructivo y transformador. El sentido de la formación está sustentado en el sentirpensar (emoción/razón) intrínsecamente implicadas. Desde este horizonte de sentido, una nueva propuesta educativa debe ir más allá de incentivar la acción-reflexión en los estudiantes e incluir el sentimiento en la construcción del ser. Esto requiere de una praxis pedagógica que promueve la integración entre el sentir y pensar en constante diálogo

Educar en el camino del amor es reconocer que la emoción es la base de la razón. Como enfatiza Maturana (1999), sentipensar nos lleva a reconocer al otro. Requiere que rompamos con nuestros tradicionales esquemas mentales y de esta forma traspasar la frontera entre lo que deja de ser y está emergiendo, espacios donde coexisten relaciones tanto complementarias como antagónicas a través del diálogo fecundo en la búsqueda inquieta de nuevas interpretaciones a preguntas inconclusas que despiertan en nosotros una actitud investigativa, curiosa, atrevida y arriesgada para obtener visiones amplias, desafiantes, con sentido de diferencias y contradicciones en la búsqueda de otros modos de ver el mundo: una nueva racionalidad y una nueva sensibilidad.

Desde estas pinceladas, una pedagogía otra es aquella que está abierta a la orquestación de las voces en diálogo abierto: un compartir de experiencias cognitivas, sensitivas, subjetivas e intersubjetivas para expresar lo no dicho, olvidado y silenciado. La propuesta está fundamentada en una nueva mirada de la enseñanza que revaloriza la palabra viva, politonal y recreadora del mundo como forma de abordar la realidad.

Para ello, se tomó en cuenta una concepción filosófica de la dialogicidad como encuentro con el otro (alteridad), a través de un ejercicio hermenéutico como postura epistémico-metodológica que permitió entretejer las categorías de autores tales como: Freire (el diálogo), Lévinas (responsabilidad por el otro), Gadamer (formación), como base de una enseñanza que revaloriza la palabra viva, amorosa y recreadora del mundo como forma de abordar la realidad. Esta propuesta tiene las siguientes implicaciones pedagógicas:

- La construcción consensuada de nuevos conocimientos: la dialogicidad en el marco de una pedagogía de la sensibilidad se

constituye como una fuente de creación de conocimientos al estar con otros, hablar con otros (educarse con el otro) en una comunidad abierta y plural para la construcción de significados desde los relatos de vida, saberes, experiencia y acciones colectivas al producir diferentes miradas interpretativas en el intercambio hermenéutico comunitario donde emerjan posturas creativas y heurísticas. Esto permitirá que la experiencia diaria sea integrada al currículum para relacionar la ciencia con la vida, la escuela con la comunidad. Así el estudiante podrá participar a través de sus vivencias y sentirse contextualizado con lo que ocurre en la realidad de la que él forma parte.

- La formación deja de ser asumida como capacitación/instrucción desde la fragmentación de los saberes y pasa a reinventarse como una experiencia dialógica y sensible: desde nuestras palabras con el otro se conjugan nuestra emocionalidad y corporalidad en el marco de una formación permeada de sensibilidad mirada como interpretación de lo que vivimos, una toma de posición en la que se habla de algo nuevo desde la experiencia, afectos y sensaciones que se forman a través de una relación con el otro. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye desde la relación interdisciplinaria de diferentes saberes para analizar la realidad como una complejidad donde se interconectan diferentes posiciones y puntos de referencia. En consecuencia, el lenguaje es comprendido desde una ontología del acto ético responsable y hospitalario que permite ver al otro desde la subjetividad, la acogida al extraño, al amor.

- Parte de una hermenéutica narrativa: nos invita a pensar-nos con el otro desde una experiencia de sí, de la subjetividad expresada en la narración de lo vivido. Exige superar un discurso centrado en el rigor, la eficacia y la legitimidad científica para dar lugar a una práctica pedagógica de subjetivación que busca en el estudiante una relación reflexiva y dialógica consigo mismo al aprender a narrar-se. El aula vista como espacio que vitaliza el deseo de conversar en cuanto a las experiencias de lo vivido, comunicando un cierto sentido de lo que somos.
- Tiene rostro humano, piel: en esta pedagogía el sujeto es comprendido como un ser que no se fabrica, sino que nace, es decir, una creación poética. Un educador-otro recibe al estudiante cara a cara, con amor y cercanía que convierten el acto dialógico en un acontecimiento de mirada compartida. Esta mirada del docente está sustentada en una visión humanista y holística que permite generar una praxis reflexionada, consciente y dialógica que supera el discurso monológico, el autoritarismo, la disciplinariedad y la repetición de métodos rígidos y absolutos en el aula.
- Sujetos-cuerpos (ritmo, voz-músculo de la emoción, escultura, el cuerpo tiempo, el cuerpo espacio, pulso) de la educación: vistos estos como campos de conocimiento, de interpretación, de expresión, de comunicación, experiencias de aprendizaje y

construcción de sentidos. Implica mirar el aula como escenario formativo de estudiantes reflexivos, críticos de su hacer, investigadores/ creadores conscientes y ciudadanos que cohabitan en el reconocimiento y el respeto por la alteridad.

- Escenario del sentir (nos): se trata de una concepción de la enseñanza que deja de ser meramente informativa y se convierte en un acto de amor y creación: pensar-producción-saberes, fundamentada en el placer de ir al encuentro con el otro mediante la palabra melodiosa, politonal y con contrastes (dudas, temblores de voz, tonos y silencios que palpitan en esa palabra imprevista e imprevisible con la que el sujeto dialoga), donde se puede sentir el amor de aprender juntos, convivir en una fiesta de saberes. Se incentiva el trabajo grupal de forma cooperativa y solidaria que permita la producción intelectual, el debate y el estudio de objetos de investigación en sus conexiones con la totalidad mediante el despliegue no de asignaturas, sino de áreas de conocimiento abordadas como puntos de reflexión desde la complejidad.
- Se escucha: el respeto por la voz del otro, en la que se aprende de oído. El educador escucha para la apertura del habla del otro, al gusto del otro, a la diferencia del otro. Como sujeto que se da al discurso del otro, sin prejuicios, el buen escuchador habla de su posición con desenvoltura. Precisamente, porque escucha al otro, su habla no es autoritaria sino profundamente ética. La esencia del

diálogo es el reconocimiento de la palabra ajena que pasa a ser nuestra.

Al actuar y hablar somos autores de los actos responsables que involucran nuestra posición en el mundo y nuestro ser. Por eso, la voz nos caracteriza como sujetos sensibles: nuestras emociones, sentimientos y pensamientos, nos permite expresar tanto nuestra conciencia como nuestra sensibilidad. En este sentido, la voz necesita encarnarse, apropiarse de tonos, entonaciones, acento y otras, sencillamente, volverse palabra entre el yo y el otro al que concebimos como el prójimo en la vida real. Esta afirmación nos remite a esa vivencia que mediante la palabra coloca al sujeto en relación con el mundo: salir de sí y ubicarse en el lugar del otro.

Por consiguiente, en esta propuesta se puede decir que el aula se convierte en el espacio para el tejido de voces como manifestación de subjetividad, que conlleva a que la pedagogía ocupe un lugar diferente a lo procedimental y se vincule más con el pensamiento. Esto significa que, desde lo pedagógico, se busca recuperar la voz de los estudiantes, que hablen y piensen con palabra propia: esa voz que seduce al otro en la que conjugan la experiencia del que habla y la experiencia del que escucha, el que da y el que recibe, sujetos singulares y finitos, de carne y hueso que trascienden la idea de meros comunicadores.

Este razonamiento conduce a mirar la escuela desde una visión amorosa y sensible que se convierte en un foro abierto de debate, a partir de las construcciones cotidianas, las experiencias de participación colectiva, la toma de decisiones y el desarrollo de las potencialidades humanas del

educando para problematizar lo real: se trata de interrogar, buscar respuestas, construir explicaciones mediante el diálogo intersubjetivo.

De este modo, el desafío pedagógico es facilitar la participación de todos en el foro de intercambios simbólicos, así como provocar la reflexión sobre los mismos y sus consecuencias para el conocimiento y las acciones dadas, considerando que nos re-creamos del lenguaje a través de los compromisos que surgen al momento de hablar, en el debate creador.

Lo dicho exige abandonar las racionalidades parciales y cerradas como menciona Morín, para articular los conocimientos en una apreciación global y buscar el fortalecimiento de una cultura de participación de los distintos actores incluyendo a la familia en el compromiso existencial de responder a los múltiples problemas comunitarios. Lo que está planteado es otra mirada de lo educativo que trascienda las prácticas técnico-operativas mediante la apertura a problematizar las realidades desde la incertidumbre, lo vivido y la constitución de nuevas subjetividades.

Por ende, es necesario reconsiderar la alteridad como clave ontoepistemológica hacia una formación orientada a la experiencia nueva de ser y de saber más allá de los contenidos programáticos. Se trata de una pedagogía otra que nos invita a vivir la educación como un encuentro fundamento de su y de mi existencia, donde se conjugan: la imaginación, la sensibilidad, la pregunta abierta e inconclusa, la narración y nuestras historias de vida. De manera que lo intersubjetivo permita pedagógicamente asumir lo vivido como un mundo de conocimientos, valores y tradiciones que son resignificados en el debate de una escuela abierta a una formación para la vida y donde el diálogo de saberes se convierte as redes de saberes, sentires y convivires.

Desde este horizonte de sentido, la pedagogía del presente debe propiciar el encuentro con lo inédito, desarrollar las potenciales creativas de los estudiantes y potenciar la investigación como vía para el saber hacer el conocimiento desde sus posibilidades transformativas. Esto exige una nueva visión de la escuela como lugar de la relación, del encuentro con el otro que abre paso a la deliberación, a la crítica y la creación, donde lo inédito emerja como vía hacia la emancipación tanto de los sujetos como de los pueblos

Por eso, retomar la subjetividad como fuente de conocimiento es un referente epistemológico de la pedagogía de la cotidianidad que le permite al ser humano entender su mundo y transformarlo. La escuela se convierte en espacios de relaciones intersubjetivas implicadas en el conocimiento de lo cotidiano, la expresión de las emociones y de la imaginación como fuerza que permite el desarrollo de una cultura humanizante.

Por ende, los encuentros dialógicos en la escuela se muestran como la necesidad de abordar los problemas desde una diversidad experiencial y la integración de los saberes. A tal efecto ya no es posible buscar objetivos y metas predefinidas, sino reflexionar epistemológicamente sobre la relación del conocimiento y la naturaleza del ser social desde otros horizontes que den paso a una formación comunitaria basada en la creatividad, diversidad, relaciones intersubjetivas, estéticas y éticas.

Desde este aspecto, la subjetividad presenta al sujeto como protagonista en un mundo de vida en el que es imposible concebirlo de forma ética y estética sin las relaciones con los demás: las construcciones cotidianas. Pensar en el sentido de lo vivido se constituye en un proceso de comprensión sostenida en una dinámica de alteridad, donde las experiencias de participación colectiva abran rutas de acceso a un proceso permanente de

reflexión, crítica y diálogo intersubjetivo en la construcción mutua del conocimiento.

En lo pedagógico, el desafío es crear un nuevo arte de vivir que revitaliza la necesidad de escuchar y ver al otro, en esencia, se trata de reconocer-nos como seres humanos. La escuela no puede ser unívoca, ésta debe fundamentarse en la multiplicidad de voces que la constituyen. Por ende, la esperanza de la pedagogía por-venir como espacio para la constitución de subjetividades apunta a un sujeto otro capaz de encarnarse y ver con el otro. Esto es, un nuevo sentido de la acción comunicativa basado en el diálogo y la escucha.

La lectura de la subjetividad muestra entonces interioridades, abre la posibilidad de crear-nos al dialogar con las imágenes de la formación y con las imágenes de la realidad para recibirla, aprehenderla y transformarla. Por lo tanto, el diálogo de saberes, a decir de Pérez Luna y otros (2016) se constituye en asumir una “posición ontológica que coloca al hombre en una lectura de su interior, vale decir emociones, sentimientos, pareceres” (p.157) De esta manera, el estudiante no queda limitado al plano de la teoría, sino que se relaciona de forma investigativa con la realidad mediante la construcción de explicaciones a las interrogantes planteadas desde el cruce de sus miradas gnoseológicas con las miradas de los demás.

Ante estas consideraciones, una educación de nuestros tiempos debe convertirse en el escenario para otro lenguaje que nos posibilite el encuentro del sí mismo con el otro en la construcción de un nuevo imaginario social de relacionarnos con el mundo y en la manera de producir conocimientos. Desde la alteridad, esto es posible mediante un diálogo abierto a las diferencias, la diversidad. En este sentido, los espacios pedagógicos posibilitan la permanente construcción de canales de comunicación entre los

diversos modos culturales y diversidad situacional en la que el Ser se forma, vive, siente e interactúa.

Educar desde esta óptica conlleva a admitir y respetar lo diferente, comprender intelectual y afectivamente el horizonte ajeno: reconocerse en el reconocimiento de los otros. Esta es una escuela que no ignora, rechaza o cuestiona la cultura de los educandos y del contexto donde estos viven, sino más bien entrelaza los saberes sociales y comunitarios en una red dinámica que genera aprendizajes y despliega distintas claves de entendimiento de la realidad. Lo que somos en relación con el otro nos lleva a retomar nuestra esencia libre y esperanzadora: una conciencia de unidad que nos lleva a formar parte del cosmos con nuestras diferencias y semejanzas. Desde estas resonancias éticas y estéticas, asumimos un yo reflexivo que reclama ante el espejo su imagen proyectada: “que se ve a sí mismo en el otro, que se ama a sí mismo en los otros”, como diría González y Toledo (2002, p.5) para ensayar una nueva forma de situarse ante el mundo, una nueva forma de mirar lo que siempre ve, una nueva forma de sentir y decir mediante la palabra que hace resonar el *eco del amor*.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bajtín, M. (1997) *Hacia una filosofía del acto ético*. San Juan Universidad de Puerto Rico: ANTHROPOS.

Bajtín, M. (2000) *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*. México: Taurus.

Balza, A. (2012) “De la Disciplinariedad a la Transdisciplinariedad del conocimiento. Un desafío para abordar los estudios de Postgrado en Venezuela”. En: *Investigación interdisciplinaria: aportes a la sociedad de los saberes*. Caracas: Ediciones Oncti.

Delgado, Flor. (s/f) “El retorno del sujeto en la investigación educativa”. [Documento en línea] Disponible en: <https://www.saber.ula.ve>. Consulta: 14 de septiembre de 2022.

Domínguez, J. (2000) “Investigación cualitativa y psicología social crítica”. [Documento en línea] Disponible en: <https://www.scribd.com>. Consulta: 4 de septiembre de 2022.

Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno editores.

Gadamer, H. (1991) *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.

----- (1993) *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

----- (1998) *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

----- (2006) *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos/Alianza.

García, A. (1990). **Primeras Jornadas de Educación para la Paz. Un objetivo pedagógico: educar para la paz**. *Pedagogía social: revista*

interuniversitaria, (5), 166-174, e-ISSN: 1989-9742. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2577069>

Gómez, B. y Castillo, M. (2010) Las voces del otro. [Revista en línea] Disponible en: [www.aprendenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewfile/6736/6169](http://www.aprendenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewfile/6736/6169). Consulta: 4 de agosto de 2022.

González, K. y Toledo, Z. (2002) “El futuro de lo humano”. En Hilos y Labeintos. Irrupciones pedagógicas. España: Miño y Dávila Editores.

González O, L. (2019) Concepciones de alteridad y las prácticas de reconocimiento del otro en la relación pedagógica (educador – educando). [Documento en línea Disponible en: [www.bibliotecadigital.usbcali.edu.com](http://www.bibliotecadigital.usbcali.edu.com) Consulta: 14 de agosto de 2022.

Habermas, J. (1987) Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.

----- (1987) Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus.

Hernández, O. (2016) “Incluir desde lo amoroso: una mirada desde la pedagogía del amor y paz”. En: Revista Ra Ximhai, vol. 12, núm. 3, México, pp. 261-269.

Lárez, R. (2012) “Filosofía, Sociología y Política: perfiles para la construcción de una teoría educativa”. En: Dilemas en la construcción de una teoría educativa. México: AELAC.

Lárez, R. y otros (2012) Dilemas en la construcción de una teoría educativa. México: AELAC.

Larrosa, J. (1995) Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La Piqueta.

Larrosa (s/f) “Experiencia y alteridad en educación”. [Documento en línea] Disponible en: <https://www.dgeig.edu.uy>. Consulta: 3 de agosto de 2022.

Leff, E. (2010) “El desvanecimiento del sujeto y la reinención de las identidades colectivas en la era de la complejidad ambiental”. En: Revista Latinoamericana. [Documento en línea] Disponible en: <https://journals.poenedition.org>. Consulta: 6 de agosto de 2022.

Lévinas, E. (1991) Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro. España: Pre-textos.

----- (1998) Humanismo del Otro hombre. Madrid: CAPARRÓS Editores.

----- (1987) De otro modo de ser o más allá de la esencia. Salamanca: SÍGUEME

----- (2002) Totalidad e Infinito. Salamanca: SÍGUEME.

----- (2009) La huella del otro. México: Taurus.

----- (1998) Humanismo del otro hombre. Madrid: CAPARRÓS.

López A., C. (2019) “La Pedagogía del Amor y la Ternura: Una Práctica Humana del Docente de Educación Primaria”. En: Revista Scientific. Vol. 4, Nº 13. Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC), págs.261-277.

Maffesoli, M. (1997) Elogio de la razón sensible. Barcelona: Paidós.

Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.

Maturana, H. e Nisis, S. (1997) Formación humana y capacitación. Santiago: Dolmen Ediciones.

Maturana, H. (2001) Emociones y lenguaje en educación y política. [Documento en línea] Disponible en: <https://des-juj.infed.edu.ar>. Consulta: 2 de octubre de 2022.

Morín, E. (1999) La cabeza bien puesta. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Morín, E. (2002) Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Salamanca: UNESCO.

Pérez L, E. y otros (s/f). "Notas para una estética de la formación desde el curriculum basado en la investigación". [Documento en línea] Disponible en: <http://www.ucv.ve>. Consulta: 6 de agosto de 2022.

Pérez G, A. (2000) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Ediciones Morata.

Pérez L, E. (2008) "La evaluación como hermenéutica colectiva en el diálogo de saberes". Revista Educere. Año 12, n°43, págs:815-823.

Pérez L, E. y Alfonso, N. (2009) Investigación, pedagogía y subjetividad: el fin de la investigación sin sujeto. En: Revista Ciencias de la Educación, Volumen 19, N°33, Valencia.

Pérez M, P. (2011) Educación sensible. La ciudad como escenario posible. Universidad de San Buenaventura, seccional Cali. Editorial Bonaventuriana.

Pérez Luna, E. Alfonso, N., y Curcu, A. (2016) Transmetodología, diálogo de saberes y transdisciplina. Cumaná: Universidad de Oriente.

Rojas, A. y Valera, D. (2008) El amor: esencia pedagógica de la (el) maestra (o) de educación inicial para habitar el mundo del niño, niña. En: Revista Kaleidoscopio. Volumen 5. Número 9. pp.32-37. Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" Núcleo Valera-Trujillo, Venezuela.

Sacristán, G. y Pérez G, A. (2008) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata

Skliar, C. (2006) "Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación". [Revista en línea] Disponible en: [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org) Consulta: 23 de agosto de 2022.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2011) Experiencia y alteridad en educación. Argentina: HomoSapiens.

## METADATOS

### Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 1/6

Título	<b>DIALOGUICIDAD Y ALTERIDAD: CLAVE ONTOEPÍSTÉMICA PARA LA CONSTITUCIÓN DE NUEVAS SUBJETIVIDADES EN LA ESCUELA.</b>
Subtítulo	

#### Autor(es)

Apellidos y Nombres	Código CVLAC / e-mail	
<b>GOUVEIA RONDÓN, KEIREL SULEMA</b>	CVLAC	<b>12.273.349</b>
	e-mail	<b>KEIRELGOUVEIA@GMAIL.COM</b>
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	

#### Palabras o frases claves:

DIÁLOGO, ALTERIDAD, FORMACIÓN, SUBJETIVIDAD.

## Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 2/6

### Líneas y sublíneas de investigación:

Área	Sub área
<b>HUMANIDADES Y EDUCACIÓN</b>	<b>CASTELLANO</b>

### Resumen (abstract):

La cultura escolar edificó una pedagogía alejada del estudio de la subjetividad, en consecuencia, se niega en el aula la polifonía de voces para la construcción de significados a través de las habilidades críticas-reflexivas. El propósito de esta investigación es reflexionar acerca de la relación diálogo y alteridad como clave ontoepistémica para la construcción de nuevas subjetividades, desde perspectivas creativas y heurísticas hacia una pedagogía de la sensibilidad. Esta construcción exigió metodológicamente, el despliegue de un enfoque hermenéutico que permitió la transversalización de categorías de autores tales como: Freire (diálogo), Bajtín (alteridad), Lévinas (responsabilidad por el otro), Gadamer (formación) y Maturana (subjetividad), a fin de propiciar una noción de formación desde la idea fuerza del diálogo intersubjetivo y la alteridad que nos permita revitalizar los espacios de subjetividad. La propuesta permitió repensar el aula como el lugar de encuentro de los saberes, los cuerpos y los lenguajes que posibilite el regreso del sujeto y la razón sensible.

## Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 3/6

### Contribuidores:

Apellidos y Nombres	ROL / Código CVLAC / e-mail	
	ROL	C <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> S <input checked="" type="checkbox"/> T <input type="checkbox"/> U <input type="checkbox"/> JU <input type="checkbox"/>
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	ROL	C <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> T <input type="checkbox"/> U <input type="checkbox"/> JU <input checked="" type="checkbox"/>
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	ROL	C <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> T <input type="checkbox"/> U <input type="checkbox"/> JU <input checked="" type="checkbox"/>
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	

Fecha de discusión y aprobación:

Año      Mes      Día

--	--	--

Lenguaje: SPA \_\_\_\_\_

**Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 4/6**

**Archivo(s):**

Nombre de archivo	Tipo MIME
	<b>Application/word</b>

Alcance:

Espacial: \_\_\_\_\_ (Opcional)

Temporal: \_\_\_\_\_ (Opcional)

**Título o Grado asociado con el trabajo:**

PROFESOR ASOCIADO

**Nivel Asociado con el Trabajo:** Licenciado(a)

**Área de Estudio:** Castellano

**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

CUN°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 CUNVELO  
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/maruja

## 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”.



KEIREL GOUVEIA RONDÓN  
AUTOR