

# La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado

Artículos  
arbitrados

The pedagogy of sensitivity and the approaches to the displaced subject

Luis Javier Hernández Carmona

tesalazarm@hotmail.com  
tsalazar@ula.ve

Universidad de Los Andes  
Núcleo Univeritario “Rafael Rangel”  
Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias  
Trujillo, estado Trujillo. Venezuela

Artículo recibido: 12/05/2014  
Aceptado para publicación: 30/05/2014



## Resumen

En el presente trabajo indagamos desde la Ontosemiótica para inferir sobre una pedagogía de la sensibilidad como alternativa frente a los sujetos descentrados, de subjetivados dentro del proceso educativo. Para ello revisamos planteamientos teóricos de Foucault, Baudrillard, Certau, Adorno, Ricoeur, Vargas Llosa y Agamben con la intención de discernir sobre la subjetividad, y más aún, sobre los procesos de subjetivación como formas de integración o exclusión dentro de los conglomerados sociales. Bajo este propósito proponemos al sujeto a manera de arquitectura sensible. Instancia volitiva-patémica que desde su conciencia de sujeto sensible puede construir espacios de representación y sentido a partir de la intersubjetividad. La pedagogía de la sensibilidad es la resignificación del sujeto y sus espacios en función de sus necesidades subjetivas y necesidades sociales. Una resignificación del sujeto desde el mismo como espacio de la enunciación capaz de transformar eventos y circunstancialidades.

**Palabras clave:** ontosemiótica, pedagogía, sensibilidad, sujeto, intersubjetividad.

## Abstract

*In this work, the ontosemiotic approach is used to inquire about the pedagogy of sensitivity as an alternative when dealing with displaced subjects, those subjectivized within the educational process. To this end, theoretical approaches by Foucault, Baudrillard, Certau, Adorno, Ricoeur, Vargas Llosa and Agamben were reviewed with the aim to discern subjectivity and, even more, subjectivism processes as ways of integration or exclusion within social conglomerates. For this purpose, it is proposed that the subject be perceived as a sensitive architecture; a volitional-emotional individual who, recognizing himself/herself as a sensitive subject, can build spaces for representation and sense from inter-subjectivity. The pedagogy of sensitivity gives resignification to the subject and their spaces based on their social needs and their subjective needs. It is a resignification of the subject that turns them into a space for enunciation, able to transform events and circumstantialities.*

**Keywords:** ontosemiotic, pedagogy, sensitivity, subject, inter-subjectivity.

## 1. La pedagogía y el descentramiento del sujeto

Los debates sobre el proceso educativo y sus implicaciones en diferentes ámbitos de la vida de los humanos son constantes, día a día se continúa debatiendo sobre diferentes tópicos, y entre ellos, sobre la pedagogía. Para muchos, una ciencia, para otros un arte; para nosotros una forma de inferir sobre los sujetos desde diferentes órdenes de la vida que indudablemente determinan su comportamiento dentro de una sociedad. Por lo tanto, no sólo en los sistemas escolares está implicada la pedagogía, sino también en los procesos educativos llamados extramurales o informales<sup>1</sup>. En todo caso, la pedagogía se inclinará a la sistematización de los aprendizajes con una finalidad eminentemente práctica, sea: ideológica, social, cultural, política o religiosa.

Entonces la pedagogía intentará dar respuesta a los complejos problemas que acarrea la aplicación del orden educativo a través de la evolución histórico-social de un estado docente, unas veces desde el centro y otras desde la periferia; ora desde la perspectiva centrada en un orden estructurado o establecido, ora proponiendo a los excluidos como posibilidad de cambio, tal es el caso de la pedagogía del oprimido propuesta por Paulo Freire en 1970.

La pedagogía no se ha alejado mucho de su concepto originario *paidagógos* que implicaba conducir al niño, o más aún, al esclavo que llevaba al niño a la escuela. Hoy por hoy continúa enfocada en la conducción hacia un determinado fin a la especie humana a través de la educación, y mediante la aplicación de un conjunto de saberes. Esto es, a la interdisciplinariedad que otorga la posibilidad de conjugar teorías y enfoques que proponer frente al ámbito educativo y su aplicación concreta en determinado espacio social, por lo tanto, su objetivo es impactar en el proceso educativo en todas sus dimensiones, en pos de la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto<sup>2</sup>.

Desde las corrientes teóricas se habla de una pedagogía general diversificada en pedagogías específicas que han ido ganando o perdiendo consistencia en medio de los debates. En el presente artículo, se propone la pedagogía de la sensibilidad desde la perspectiva ontosemiótica<sup>3</sup>, queriendo inferir una semiótica intermedia entre la que podríamos considerar críptica y la semiótica crítica de la cultura. La primera es aquella que se radicaliza en el texto, quizá la mejor notación sea la de un análisis morfosintáctico, donde el texto es recurrencia directa de una estructuración lingüística apegada a la norma.

La segunda es la que hace énfasis entre el texto y el contexto, la gran lectura de los textos dentro de un conglomerado social a partir de las tensiones y distensiones que producen las referencialidades culturales; los contextos que se transfiguran en textos/testimonios legitimantes de un espacio del cual el enunciante es un producto sustancial y sustentable. En todo caso, nos referimos a la semiótica que privilegia al enunciante manifestado a través de la cadencia del texto, y el texto a manera de acto volitivo del enunciante, encuentro entre el acto consciente e inconsciente del productor del discurso desde donde es posible tratar de abordar las diferentes coordenadas de sentido, la significancia referida por Barthes, para intentar nominalizar las disímiles variables de significación dentro de una contextualización determinada.

Obviamente, desde de esa perspectiva, queremos referir, o dicho de otro modo, partir de los conceptos de pedagogía divina encontrados en la Biblia y rastreados a través del Catecismo de la iglesia católica (1992), donde la pedagogía es el mutuo acostumbrarse o costumbramiento entre Dios y el hombre, formando una coalición que permite establecer una unidad entre deidad y sujeto, uno a imagen y semejanza del otro en la construcción del sistema de representación que conjunta lo trascendente con el logos que se funda como la imagen imperecedera de esa unión.

De la misma manera, dentro de esta pedagogía divina aparece un rasgo bien importante que es la condescendencia o pedagogía de la condescendencia, que tiene la condescendencia de Dios como clave hermenéutica fundamental para la enseñanza de la teología, para transmitir los conocimientos a partir de la combinatoria entre una conciencia histórica y una conciencia mítica, dos realidades paralelas que constituyen un imaginario sociocultural que linda entre la realidad y la ficción, la libertad y la sujeción a los cánones y paradigmas religiosos. De allí surge la ley moral como una instrumentación del pedagogo cristiano que instituye esa ley moral como la ley de Dios; firme en sus propósitos. En tal caso, las profecías y las leyes morales son anuncios de los mundos que vendrán.

Y en su aplicación, esa ley moral implica un aprendizaje del dominio de sí<sup>5</sup> interpretado como el acto de una pedagogía de la libertad humana que está basada en el dominio de las pasiones del hombre, única forma y manera de lograr la paz, o sí no, corre el riesgo de hacerse desgraciado, esto es, descentrado de un orden o discurso del poder que implica esa ley moral. Deslastrarse de las pasiones es anularse como sujeto, porque la subjetividad que surge nunca puede ser trascendente en el término y magnitud que la utiliza Husserl, al referirla como subjetividad trascendente que es mostrada en la multiplicidad del yo dentro de una cartografía del cuerpo sensible que construye una “estética trascendental” (Husserl, 1985, pp. 215-216) y da cabida a la constitución del mundo primordial del sujeto.

En tal sentido podemos hablar de una subjetividad descentrada que se convierte en imposición o manipulación por la fuerza o por el temor al castigo eterno, por lo tanto, construye una semiosis desde el antagonismo permitido/

prohibido, que conforma un sistema de representación de valores no centrados en el sujeto sino en la deidad y su ley moral. Pero en todo caso, dentro de los procesos donde se refiere a la pedagogía como una práctica educativa, el sujeto es desplazado por diversas variables como estado, cultura, sociedad, historia, y es insertado dentro de un colectivo, más aún en el educativo, a manera de ente susceptible a ser socializado, escolarizado, esto es, descentrado.

Para adjudicar al sujeto a razón de descentrado asumimos las consideraciones de Michel Foucault (1990) en cuanto a la subordinación del sujeto a las lógicas totalitarias dominantes del poder disciplinario y en base a la relación entre dominación, discurso y libertad. Bajo esta consideración, el sujeto tendrá en los espacios sociales un lugar sedimentado. Donde la creación de la historia ha tenido como objetivo la conversión de los sujetos en seres humanos (Foucault, 1982) con tres lógicas precisas a saber; en una primera lógica se produce la sustitución de la concepción filosófica del sujeto por la concepción lingüística que se evidencia en sus concepciones sobre el autor o las manifestaciones objetualizadas del sujeto hablante; basamentos que implican un descentramiento del sujeto como la muerte del autor.

A este respecto una segunda lógica se basará en las llamadas prácticas divisorias donde el sujeto es escindido con respecto a sí mismo y a los otros en un peligroso juego de inclusiones y exclusiones; sano/enfermo, loco/cuerdo, donde las “tecnologías disciplinarias” (Foucault, 1980) producen sujetos dóciles y adaptados a sus espacios de rigor. Y una tercera lógica está referida al reconocimiento, autocontrol y transgresión de los seres humanos devenidos en sujetos; y que a la postre es un reconocimiento a la subjetividad del sujeto como punto de inflexión del sujeto mismo (Foucault, 1982) donde el sujeto se constituye en él mismo a través de las prácticas del yo.

Como hemos visto, el sujeto descentrado que queremos mostrar es un sujeto migrante y fronterizo dentro de una tensión y distensión entre centro y periferias, y donde el sistema educativo, teóricamente, surgirá como elemento homogeneizador a través de una estructura curricular que hace denodados esfuerzos por homologar a través de lo cognoscente, que representará la universalidad del conocimiento. Sujetos convertidos en educandos al ingresar a los espacios educativos, y donde egresarán a razón de productos potencialmente hábiles para interactuar con otros sujetos en medio de los espacios sociales.

Esta particularidad hace que todo gire en torno a lo social-colectivo, aun a costa del desplazamiento del sujeto a manera de entidad sensible-sintiente, puesto que, todos los espacios de la sensibilidad son constreñidos a paradigmas sociales, culturales, religiosos. En tal caso, y siguiendo con el planteamiento inicial de una pedagogía divina, surgirá también una pedagogía histórica, social, política, cultural, hasta cibernética. Advocaciones de la pedagogía que conducen hacia un camino común; la construcción de una ciudadanía que ate al sujeto a su espacio a partir de una sensibilidad orientada hacia lo modélico, tal es el ejemplo

de las tipificaciones más comunes de ciudadanía: la mística, sinónimo de la pertenencia a una comunidad regida por la deidad; o la bélica, arraigo donde se han fundado las nacionalidades y la estrecha vinculación de las patrias con los sujetos como atadura indeleble.

Es menester referir que esta noción de ciudadanía referida anteriormente se convierte en la normalización de las conductas del hombre, una condición jurídica que crea un nexo por obligatoriedad y no por sentimiento, tal y como la propone don Simón Rodríguez en *Sociedades americanas* (1828). La sensibilidad será conciencia y autorreconocimiento del sujeto en función de él mismo y su entorno para proponer cambios en función de la amalgama hombre y entorno, y las miradas o visiones de mundo partan de la particularidad esencial que caracteriza a los pueblos y las formaciones individuales y colectivas.

Bajo estas referencias la pedagogía tradicionalmente ha estado ligada al conocimiento científico porque siempre ha privilegiado, como todo campo educativo, lo cognoscente a partir de una universalización del conocimiento ligada a fuertes dosis de ideologización, representadas fundamentalmente por el currículo, que indudablemente constituye la primera muestra de la violencia estructural del sistema educativo, en representación del sistema social que se quiere perpetuar.

Aún más, en el orden de la cotidianidad, el sujeto se descentra vertiginosamente a través de la industria cultural (Adorno, 1988) que busca el estímulo y la explotación del Yo a partir de las concentraciones de poder por parte de la sociedad que impone los esquemas de comportamiento y refuerza la autoridad, donde el arte es puesto al servicio del consumismo y la comodidad, cercenando la verdadera virtud del arte como la sublime expresión de la subjetividad del hombre, la expresión trascendente a partir de la manifestación del lenguaje a partir de diferentes perspectivas y modalidades; en palabras de Adorno:

Frente al temor de quedar pese a todo a la zaga del espíritu del tiempo y a ser arrojados a las barreduras de la subjetividad desechada, es preciso recordar que lo renombradamente actual y lo que tiene un contenido progresista no son ya la misma cosa. En un orden que liquida lo moderno por atrasado, después de haberlo enjuiciado, puede ostentar la verdad sobre la que el proceso histórico patina. (Adorno, 2003, p. 60).

Interesa rescatar esa visión de Adorno sobre la subjetividad desechada que será un rasgo determinante en nuestra apreciación de sujeto descentrado que queremos dejar por sentada en este trabajo. La subjetividad desechada evidencia el desplazamiento del sujeto entre un orden de lo actual y las nociones de progreso en medio de un complejo proceso de sustituciones y descentramientos. Porque en ese sentido conculcan los valores subjetivos del mundo íntimo del sujeto, esos valores que permiten lo intrasubjetivo como punto de partida de toda construcción de sentido y representación.

Un caso curioso serán las redes sociales donde el sujeto comparte mediante muros virtuales sus espacios íntimos

y cotidianos, pero al mismo tiempo, le sirven para enmascararse y crear lugares de representación fundados en la dualidad ser/parecer; donde la apariencia sustituye la realidad y funda un mundo posible que es reafirmado por el otro compatible, el otro cómplice en ese “pacto veedor” de la construcción simbólica retroalimentada en torno a la exposición del sujeto y los desdoblamientos del “yo virtual”, lo que en la mayoría de los casos crea un autismo tecnológico; entendido este autismo tecnológico como el aislamiento que se produce a través de los dispositivos de conexión a la Internet y otros medios electrónicos; quienes crean una realidad paralela que privilegia la individualidad, aun cuando se encuentran en un espacio de lo colectivo, y con una fundamental intención de comunicar.

## 2. La pedagogía entre lo real y lo simbólico

Ciertamente, el sujeto crea espacios bajo la relación realidad/ilusión desde donde construye sus nociones de realidad, es más, interactúa dentro de esa realidad a partir de esas dos cosmovisiones donde una legitima a la otra a través de la transmigración. Más aún, en nuestras actuales sociedades cuando es un hecho notorio y fehaciente que la imagen materializa la realidad y la ilusión, tal y como lo ha destacado Baudrillard en su teoría:

La ilusión, que procedía de la capacidad de separarse de lo real a través de la invención de las formas, de oponer otra escena, de pasar al otro lado del espejo, la que inventa otro juego y otra regla de juego, es imposible de ahora en adelante, porque las imágenes se han pasado hacia las cosas. Ya no son el espejo de la realidad, pues han cubierto el corazón de la realidad y la han transformado en hiperrealidad donde de filtro en filtro no hay otro destino para la imagen que la imagen. La imagen ya no puede imaginar lo real, porque ella misma es lo real y no puede trascenderlo, transfigurarlo ni soñarlo, porque se trata de una imagen efectivamente virtual. En la imagen virtual es como si las cosas hubiesen avalado su propio espejo. (Baudrillard, 1997, p. 22).

De esta forma, estamos en una sociedad hiperrealista que navega por anchos caminos de la cibernética que permiten la conjunción de la realidad y la ilusión en la imagen virtual dentro de la cotidianidad de los sujetos; entonces estamos frente a una nueva diversificación de la razón, o más bien, bajo la alternativa de racionalizar los diferentes procesos del conocimiento y llevarlos a la normatividad social-educativa desde los mundos virtuales del yo.

Bajo estas circunstancias la pedagogía se constituirá en una muestra de los absolutos racionales o la absolutización racional de los sujetos a partir de los procesos educativos que los convertirán en sujetos cognoscentes de actividad práctica en beneficio colectivo. En este sentido, lo específicamente racional seguirá soportando las lógicas de sentido que se esgrimen en las sociedades del conocimiento. Será una pedagogía de “lo real” que objetualiza las miradas y visiones de mundo; dejando a un lado una pedagogía de “lo simbólico” donde la imaginación es narratizable,

semiosis de un rico espacio de representación que coadyuva en el sujeto como catalizador y principio identitario.

Entonces surge una interrogante ¿qué se puede entender como pedagogía de lo simbólico? Y la respuesta la traemos de la mano de la filosofía del lenguaje, específicamente desde los postulados de Paul Ricoeur en la *Metáfora viva* (2001) donde el discurso metafórico trasciende lo literal y busca en lo extradiscursivo el orden simbólico que se hace objeto trascendente<sup>6</sup> y desde donde el sujeto se proyecta hacia lo colectivo a partir de una relación intersubjetiva<sup>7</sup>. Porque paradójicamente, en nuestras sociedades verticalmente ciertas y de comprobación, el orden simbólico de la metáfora permea los discursos no-estéticos y deja los ambientes retóricos que la definen como recurso de sustitución; para convertirse en mecanismo generador de sentido y representación.

Nunca el orden simbólico ha estado supeditado al ambiente estrictamente académico o estético, y obviamente el discurso metafórico, se encuentra presente en el discurso a manera de mediador entre el sujeto y su entorno. Cuando en medio de la cotidianidad queremos definir algo en realidad trascendente que escapa a la inmanencia, utilizamos el discurso metafórico para expresar lo inabarcable, la descripción de una emoción o de un hecho considerado trascendente. Asimismo, la ciencia también acude a las metáforas para enunciar conceptos, tal es el caso de la nostalgia, también llamada “el mal de Odiseo”.

Recordemos que todas las sociedades están soportadas por dos conciencias: la histórica y la mítica; la primera opera desde las certezas y exactitudes, la segunda desde el mito y la ritualidad como principios para la construcción de certezas más allá de las comprobaciones terrenales. Y en medio de esas distensiones se conforma un sujeto cognoscente que linda con las imprevisibilidades, donde la conciencia cósmica es el orden simbólico que forma parte del mundo primordial. Y como mundo primordial refiero el campo experiencial-volitivo de los enunciantes, donde lógicamente, la infancia juega un papel preponderante.

Dentro de este orden de lo simbólico y su vinculación con la pedagogía está el discurso estético<sup>7</sup> que requiere un acto de educar desde la sensibilidad desdoblada en el arte, la imaginación, el mito y la región cósmica que trascienden las locaciones físico-geográficas. Esa región cósmica nutrida por la memoria afectivizada que subjetiviza el estado de las cosas que vive el sujeto en su diario devenir y los transforma en subjetivemas, isotopías que responden a necesidades subjetivas de los sujetos en su intención por comunicar desde la esfera de lo sintiente. Esto es, hacer cierta la ilusión a través de imágenes cargadas de una profunda carga subjetiva-sublime que permita establecer una relación tanto intrasubjetiva, como intersubjetiva entre los enunciantes.

La referencia al subjetivema está considerada más allá de la concepción lexical-lingüística y enfocada a modo de donación sensible que hace el sujeto enunciante a través del discurso, al mismo tiempo que se convierte en una sensibilidad cultural desde donde es posible establecer una rela-

ción intersubjetiva a través de una arquitectura sensible, en la cual se arraiga lo que hemos referido en párrafos anteriores como mundo primordial. Y un ejemplo concreto de subjetivema será el arquetipo telúrico que cobija a todo ser enunciante. Desde culturas inmemoriales la tierra desde lo histórico y lo mítico ha formado parte fundamental de la cosmovisión de los sujetos. Espacio originario, isotopía desencadenante del intrincado sistema de representación que se metarfosea en un vasto universo simbólico.

Históricamente la tierra originaria se transforma en patria, y esa patria, en notación cósmica de patria chica, lar de los afectos y principio identitario de los individuos que se sienten relacionados a través de una intersubjetividad que se convierte en isotopía cultural, en representación de un colectivo. Y ello lo podemos ilustrar con la obra de Mario Briceño-Iragorry, uno de los escritores venezolanos con más obra publicada en la historiografía nacional, y quien construyó su proyecto nacionalista a partir de Trujillo como instancia cósmica, desde su lar nativo inició el viaje hacia la universalidad de la historia y el conocimiento.

Y aquí podemos afirmar que Briceño-Iragorry sin necesidad de estar en un salón de clase fue un pedagogo de la sensibilidad al proponer la historia como instrumento de creación, la historia como la oportunidad para refigurar el acontecimiento desde un sentido de presente, y no desde una historia de muertos y conmemoraciones (Briceño-Iragorry, 1980). Entonces nuestra premisa de la pedagogía de lo simbólico cobra fuerza y cadencia al indicarnos la educación como una práctica de la cotidianidad y no sólo el ejercicio estructuralmente formal y concebido en las limitaciones institucionales. Y si soportamos tal afirmación en la articulación de los subjetivemas y la construcción de imaginarios socioculturales, entonces, el sujeto cognoscente, el sujeto enunciante, es ante todo, un sujeto sensible, tal y como lo demuestran Benveniste (1995) y Cassirer (1985) en sus teorías.

Desde esta óptica surge la Ontosemiótica y los planteamientos sobre un cuadrante que establece una interrelación entre: un sujeto sensible que transforma el discurso en un objeto sensibilizado, dirigido a otro sujeto sensible dentro de un espacio sensibilizante. Y así encontramos importantes referentes para apuntar hacia la pedagogía y sus direccionalidades en cuanto a la sensibilidad que se ve cercenada-descentrada por los métodos que apuntan hacia la pedagogía de la razón que generalmente privilegia los procesos socializadores y estimula el acto docente como egolatría, convirtiendo el proceso educativo en una planificación que se limita a un diálogo de sordos envuelto en el mutismo académico.

Un ejemplo concreto y fehaciente aparece en la nula prosecución que existe entre los diferentes niveles del sistema educativo venezolano, especie de estancos independientes que aíslan la primaria de la media general, ya su vez, a éstas de la universitaria. De una pedagogía del tutorizar (que se intenta en los primeros grados), pasamos a una pedagogía del ejercicio cognoscente donde lo importante es cómo llevar el conocimiento a los estudiantes, sin tomar en cuen-

ta los intereses particulares, sus perspectivas representadas por las variables regionales, lingüísticas, culturales.

Aunque la anterior afirmación pueda resultar un tanto incómoda para muchos que pueden preguntarse ¿cómo educar desde la particularidad? En una sociedad vertiginosa y globalizante e hipertextualizada contamos con un recurso fundado en la región, en lo comunitario, en ese campo experiencial inmediato que soporta a cada sujeto dentro de su perspectiva identitaria. Y si McLuhan (1968) acuñó el término aldea global para definir la interconexión de las comunidades en una gigantesca sociedad de la transformación. Influidos por el progreso tecnológico, todos los habitantes del planeta empezarían a conocerse unos a otros y a comunicarse de manera instantánea y directa. Desde las propuestas de la pedagogía de lo simbólico se puede hablar de la aldea cósmica; referida como el lugar que guarda el alma de los hombres en la esencia de la cultura.

Y como esencia de la cultura quiero referir a la cultura testimonial que sirve de base y guía a la evolución de los sujetos como seres histórico-sociales. Y como testimonio asumo las teorías de Agamben (2000) sobre el papel del testimonio en la historia que reduce a los hechos y sujetos en meramente objetos. A decir de este autor lo desubjetiviza y lo lleva a la nuda vida<sup>8</sup>, con ello queremos referir que la cultura no es un mero archivo donde se almacenan los hechos y situaciones, convertida en testimonio se hace un hecho dinámico al momento de enunciar donde se producen enriquecedoras escisiones entre quien enuncia, el objeto enunciado y los espacios de la enunciación; dinámica determinante en las ópticas culturales.

Porque pensemos en los objetos arqueológicos que se encuentran en diversos lugares, por sí solos no son testimonios, son objetos del pasado que adquieren una resignificación al ser interpretado por los sujetos que validan a través de ellos sus testimonios. Justamente, esa cultura del pasado se convierte en testimonial porque tiene valor y rango fundacional para las civilizaciones a partir de las relaciones entre universalidad y regionalidad, dos formas enunciativas para enfocar el discurso cultural y ubicarlo en base a contextualidades específicas. Y así estamos frente a la constante construcción de una semiosis que se hace infinita en el dialogismo de los textos, autores y contextos.

Perfectamente entre esas manifestaciones de la cultura que desubjetivizan están las denominadas por Mario Vargas Llosa en la civilización del espectáculo (2012) “instantáneas” de calentar y servir, y donde marca: la diferencia esencial entre aquella cultura del pasado y el entretenimiento de hoy es que los productos de aquella pretendían trascender el tiempo presente, en tanto que los productos de éste son fabricados para ser consumidos al instante y desaparece como los bizcochos o el *popcorn*.

En tal caso, la cultura debe ser un objeto dinámico reactualizado mediante las resignificaciones que le imprimen los sujetos desde diversos planos de la enunciación, no un estanco del pasado para rendirle culto y tributo en una euforia conmemorativa que la condene a una especie de vitrina inamovible en el tiempo. Tal y como ha ocurrido

con la historia y sus afanes científicistas de mostrar una verdad a través del hecho histórico, siendo muy diferente su tratamiento cuando el referente histórico ingresa a los predios del discurso estético y se alía con la imaginación. Crece en el discurso volátil de la narración y asume una fuerza simbólica incontentible. Hecho demostrable en los giros que ha tomado la llamada novela histórica al incursionar en el ámbito de los personajes, y desde ellos, contar desde el sujeto sintiente-deseante, en el sujeto centrado en su subjetividad que reflexiona desde ella para sí y para el otro, llegando a invertir los paradigmas y causalidades históricas.

Bajo estas reflexiones y desde la pedagogía de la sensibilidad, el sujeto no debe ser un mero objeto de estudio, sino que se transfigura en ente mediador de la intersubjetividad que ata a los individuos y sus espacios, creando una importante simbiosis como sujetos históricos que legan su subjetividad dentro de un discurso cultural. Entonces, la subjetividad se transforma en elemento transgresor de los postulados ideológicos; o por lo menos, plantea la posibilidad de proponer una lógica de sentido desde los predios de la utopía, lugar de la enunciación en el cual es posible resignificar las realidades y los hechos. En apariencia se comete una herejía al hacer tal aseveración sobre la utopía y sus potencialidades de resignificación del mundo, pero si revisamos el continente americano podemos justificar este hecho a partir de la concepción liberalista-romántica que se produce junto al Modernismo e intenta dar cuenta de una concepción identitaria y de arraigo sobre la tierra deslumbrada por su memoria cósmica-telúrica, donde las potencialidades aparecen más allá del simple referente histórico para hurgar la sensibilidad de los enunciantes; porque como dice Certau: “la cultura no es la información sino su tratamiento mediante una serie de operaciones en función de objetivos y relaciones sociales” (Certau, 1999, p. 263).

América se sueña y se resignifica en la palabra de Martí, Rodo, Vasconcelos, Ugarte, y cuántos otros que hicieron de sus reflexiones un denodado esfuerzo por dotar, a partir de la utopía, estas tierras de un principio identitario desde ella misma y bajo la construcción de la ciudadanía sustentada por la tierra y la cultura; amalgama reflexiva de la ciudadanía americana que soñó el Libertador Simón Bolívar; ciudadanía de arraigo y valor que solo es posible interpretar desde el sujeto como instancia subjetiva convertida en isotopía cultural que permite concatenar significados con la universalidad.

### 3. El aula y el acto docente, los lugares de la enunciación sensible/posible

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

a partir de las necesidades subjetivas que como sujetos todos tenemos.

Si en el salón de clase partimos de una concepción de la educación como práctica de la cotidianidad y no desde la perspectiva de un acto extraordinario que involucra la sapiencia exagerada o un docente omnipresente que tiene la potestad de vigilar y castigar<sup>9</sup>. Si en el acto docente se produce una transversalidad de diferentes ejes que garanticen el discernimiento académico con diferentes interconexiones entre el conocimiento universal y las referencias inmediatas del alumno, indudablemente estaremos hablando de un sujeto centrado en medio del espacio histórico y cultural que permitirá su relación intersubjetiva con los contenidos de aprendizaje.

A estas alturas de la reflexión no se quiere dejar la sensación que se debe enseñar desde los localismos, nada de eso, sino que insisto en la necesidad de articular la universalidad del conocimiento con los espacios de la cotidianidad de los alumnos como parte de esa esfera del conocimiento y no una isla donde el sujeto a educar es un naufrago que espera una luz redentora para que lo incorpore al conglomerado de los alfabetizados o educados. Lo que queremos dejar por sentado es que el acto docente es una construcción signica que está mediada por un discurso que permite la resignificación de los contenidos, y esa resignificación tendrá dos perspectivas: una mecanizada, repetitiva donde prela el valor meramente informativo; y la otra, afectivizada-subjetivada, cuanto se produce una interiorización del contenido en función del sujeto y su autorreconocimiento como tal, es lo que Ricoeur (2005) llama la identidad ídem, la que se adquiere en torno a lo comunitario, que involucra en ese proceso de reconocimiento otra identidad, la *ipse*, con él mismo.

Y dentro de las configuraciones de la identidad *ipse*, el sujeto tendrá la oportunidad de reconocerse desde las voliciones, cadencias patémicas y campos experienciales; en otras palabras, reconocerse sujeto, cuerpo patémico sujeto a pasiones que dejan de ser pecaminosas cuando se refieren desde la Ontosemiótica y se constituyen en pilares constituyentes de la cotidianidad. Además de reconocerse cuerpo biológico, sentirse yo-biológico, el alumno debe sentirse cuerpo sensible, portador de una subjetividad como la capacidad de sentir, desdoblada en la sensibilidad como la conciencia del sentir. De tal manera, 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.

En este aspecto, tengamos bien claro y preciso que el contenido por sí solo no va a representar la posibilidad de promover la subjetivación del sujeto, se requiere de una pedagogía de la sensibilidad que permita el engrane. Y como caso explícito podemos traer a colación la educación estética, la literatura, la música. Disciplinas que contienen la más profunda y genuina manifestación de la subjetividad, pero que al ser llevadas a un salón de clase se convierten en lo más tedioso y aburrido; la imaginación implícita en

los espacios ensoñados queda condenada a ser mera transmisión de un conocimiento abstracto, aislado; que generalmente se disocia de la realidad e intereses del alumno.

Recordemos que existe la práctica perversa en la administración de contenidos de la literatura a través de fragmentos de obras que luego presentan una serie de preguntas sobre el contenido de la lectura; direccionando a los lectores hacia respuestas directas que en su mayoría castran el orden simbólico del discurso metafórico. Entonces, se pierde la riqueza expresiva-simbólica; la obra de creación pierde su encanto y se transforma en una especie de cadáver que puede ser diseccionado en una mera clasificación de sus partes. En tal caso, el lector es desplazado como enunciante y se convierte en simplemente en parlante. Y sin entrar en especificidades, podemos mencionar las dificultades presentadas al momento del docente escoger las lecturas para sus alumnos, sino toma en cuenta sus intereses y motivaciones, y dicha selección se hace un acto de imposición, la materialización de un ejercicio del poder.

Bajo esta reflexión, el estudiante debe participar en el proceso educativo como un sujeto y no simple objeto de inducción o formación; por ello, la pedagogía de la sensibilidad es la resignificación del sujeto y sus espacios en función de sus necesidades subjetivas y necesidades sociales. Una resignificación del sujeto desde él mismo como espacio de la enunciación capaz de transformar eventos y circunstancialidades. Enseñar desde el sujeto y sus desdoblamientos: el cuerpo, la memoria histórica, la memoria mítica y la memoria íntima, el deseo, la compatibilidad y la tolerancia.

En concreto, será educar desde la sensibilidad como la forma utópica de contraponer al hombre y sus contextos, pero recordando siempre que las grandes transformaciones han sobrevenido de revueltas íntimas que se yerguen como energía fundamental para producir cambios y nuevas propuestas. Pensar que la sensibilidad es parte consustancial del sujeto y que la pedagogía lo debe considerar una clave hermenéutica para enseñar en torno a la vida, a partir de una enseñanza existencial transmitir los conocimientos desde un proceso fundamentalmente intersubjetivo que conlleve a reconocerse como sujeto sensible, capaz de articular mundos, o visiones de mundo, a partir de la subjetividad, no como un artificio para producir mundos de ficción o artificio, sino como un instrumento de resignificación de espacios enunciativos que nunca dejan de articular representación y sentido.

Una didáctica como la sugerida en párrafos precedentes, nos lleva a proponer la intersubjetividad husseriana como espacio semiótico (red intersubjetiva) generador de textos, discursos y enunciados que dinamizan la actividad representacional a partir de las infinitas relaciones de significación que se pueden establecer en el acto docente trascendido desde el sujeto mismo. Y bajo esta óptica, la producción de discursos se hará bajo la aplicación de recursos pedagógicos que permitan abordar a los sujetos enunciantes como instancias afectivas-subjetivas, que a través de la semiosis, validan sus recursos de creación tanto desde la cognición, como desde la validación intersubjetiva que en lo trascendente constituirá el pensamiento reflexivo dentro del discurso argumentativo. Una pedagogía que reinvente al sujeto desde su sensibilidad. ©

**Autor:**

**Luis Javier Hernández Carmona.** Dr. En Ciencias Humanas. Prof. Titular de la Universidad de Los Andes. Coordinador General del Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL-ULA). Miembro correspondiente de la Academia Venezolana de la Lengua.

**Notas**

1. Hoy día, podemos considerar una pedagogía de la violencia impulsada por la misma escuela, y al mismo tiempo, por elementos de educación colaterales como la familia, los medios de comunicación, la iglesia, las organizaciones políticas, redes sociales. Quienes han sistematizado un discurso de la violencia que produce un aprendizaje, y al mismo tiempo, promueven su extensión y consolidación dentro de las sociedades. Un implícito que desde tiempos inmemoriales acompaña el devenir cultural.
2. Uso particularmente esta definición de construcción del sujeto luego de revisar varias acepciones sobre pedagogía y poder observar que todas tienden hacia esa intencionalidad de ‘construir’ un sujeto. Donde esa construcción se plantea en función de los espacios sociales y no precisamente del sujeto, que pudiéramos tipificar como descentrado en cuanto a los planteamientos de la pedagogía tradicional. Más adelante volveré sobre aspecto a partir de las concepciones de Michel Foucault.
3. Tradicionalmente, la definición de Ontosemiótica ha sido vinculada a la matemática en función de la relación del conocimiento matemático con una intención didáctica, privilegiando las relaciones cognitivas. Nuestra propuesta parte de una semiótica de la subjetividad-afectividad que privilegia el sujeto enunciante como centro de la semiosis a partir del cuadrante sujeto-texto-sujeto-contexto.

4. Foucault interpreta este dominio de sí como la construcción del sujeto moral dentro de un proceso de subjetivación. Afirma Foucault que hay “toda una forma de constituirse como sujeto que tiende el cuidado justo, necesario y suficiente de su cuerpo” (Foucault, 1994, p. 102), y aquí estaríamos, según el autor, frente a una “estética de la existencia” donde el sujeto accederá a la verdad a través de un proceso moral, tal y como está sustentado en esta pedagogía divina.
5. Hecho trascendente en nuestro caso concreto, será aquel que se diferencia del simple hecho lingüístico de nombrar lo que acontece o acaece, y se permite simbolizar los estados del sujeto frente al estado de las cosas.
6. Desde Husserl, relación intersubjetiva que en lo trascendente constituirá el pensamiento reflexivo dentro del discurso argumentativo, capaz de modificar los actos de enunciación al rebasar la estricta categorización lexical, y fundar desde lo metalingüístico una operatividad intersubjetiva en la circulación social y producción cultural.
7. El discurso literario (y el estético en general) es un claro ejemplo de hipertextualización al permitir establecer un eje de correspondencias y de orden dialógico, textual y contextual con otras nociones de texto que hipertextualizan el sentido y proponen nuevas posibilidades de interpretación/significación.
8. Lo que para Foucault fue el biopoder para referir un cuerpo deshabitado, desposeído, desubjetivado.
9. Y dentro de esa concepción de sapiencia exagerada cabe perfectamente la posibilidad de una ignorancia fatal alimentada por un analfabetismo documental. Riesgo que se corre y se padece con el uso indiscriminado de las fuentes de información provenientes de Internet que son aplicadas por los docentes sin el discernimiento necesario. Y no sólo por los docentes, sino por un gran número de personas que dirigen programas en los medios de comunicación y se dan a la tarea de presentar consejos sobre estética, salud u otro tipo de orientación.

## Bibliografía

- Agamben, Giorgio. (2000). *Lo que queda de Auschwitz: el archivo y el testigo. Homo Sacer III*. Valencia: Pre-Textos.
- Adorno, Theodor Ludwig Wiesengrund. (1988). *La industria cultural. Iluminismo como mistificación de masas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Adorno, Theodor Ludwig Wiesengrund. (2003). *Mínima moralía. Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid: Ediciones Akal.
- Baudrillard, Jean. (1984). *La ilusión y la desilusión estéticas*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Catecismo de la Iglesia Católica. (1992). Madrid: Asociación de editores del catecismo.
- Certau, Michel de. (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Bicentenario.
- Foucault, Michel. (1980). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Editorial Siglo Veintiuno.
- Foucault, Michel. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3. Julio Septiembre de 1988.
- Foucault, Michel. (1990). *Tecnologías del Yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Husserl, Edmund. (1985). *Meditaciones cartesianas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, Paul. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Ricoeur, Paul. (2005) “Volverse capaz, ser reconocido”, *Esprit*, N° 7, julio. Traducción de Mónica Portnoy. Centro Cultural y de Cooperación de México. Instituto Francés de América Latina para la versión española.
- Vargas Llosa, Mario. (2012). *La civilización del espectáculo*. Venezuela. Alfaguara.