

PEDAGOGÍA DE LA SENSIBILIDAD: CONSTRUCCIÓN DE UNA GRAMÁTICA DEL RECONOCIMIENTO CÍVICO, CONDICIÓN NECESARIA PARA LA DEMOCRACIA EFECTIVA.

PEDAGOGY OF SENSITIVITY: CONSTRUCTION OF A GRAMMAR OF CIVIC RECOGNITION, A NECESSARY CONDITION FOR EFFECTIVE DEMOCRACY.

Rohmer Samuel Rivera Moreno¹ (Lisyl-ULA)

Resumen.

El trasfondo de toda pedagogía cívico-democrático no es más que la formación de un sujeto para la acción comunicativa. La formación cívica es indisociable del reconocimiento de la heterogeneidad constitutiva de la condición humana, cuyo propósito se dirige al desarrollo de determinadas actitudes y capacidades básicas que le permitan al sujeto desenvolverse probamente en un contexto signado por la libertad (Arendt, 1997). En este artículo se pretende la reflexión entre estos dos extremos: la educación en democracia y la heterogeneidad consustancial de lo social.

Palabras claves: Educación en democracia, Acción Comunicativa, Gramaticidad, la Democracia efectiva.

Abstract.

The background of all civic-democratic pedagogy is nothing more than the formation of a subject for communicative action. Civic training is inseparable from the recognition of the constitutive heterogeneity of the human condition, the purpose of which is directed to the development of certain basic attitudes and capacities that allow the subject to function probably in a context marked by freedom (Arendt, 1997). This article is intended as a reflection between these two extremes: education in democracy and the inherent heterogeneity of the social.

Keywords: Education in democracy, Communicative Action, Grammaticity, Effective Democracy.

¹ Artículo desarrollado en el marco del seminario “*Pedagogía de la sensibilidad y construcción del sujeto educativo*”, impartido por el Dr. Luis Javier Hernández Carmona en el Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo “Rafael Rangel” (Trujillo-Venezuela), entre noviembre de 2019 y febrero de 2020. Rhemer Rivera es Doctorando en Educación y Politólogo. Dirección de contacto: rohmersamuelrivera@gmail.com

LA (A)GRAMATICIDAD DE LA PEDAGOGÍA DE LA SENSIBILIDAD, SU PERTINENCIA PARA UNA DEMOCRACIA EFECTIVA

Desde la perspectiva pedagógico-democrática todo proceso educativo se fundamenta en el afianzamiento y el acendramiento de la acción humana comunicativa, en virtud de la cual sea viable el entendimiento y el consenso entre la heterogeneidad de sectores, grupos y sujetos sociales en lo atinente a la dialógica consustancial con los procesos de gobernación de los asuntos comunes, políticos, y de la resolución de todos aquellos conflictos que puedan surgir en las distintas instancias enunciativas vitales constitutivas de la realidad social propiamente dicha: lo público, lo privado y lo íntimo. Por ende, el trasfondo de toda pedagogía cívico-democrática no es más que la formación de un sujeto para la acción comunicativa.

Así pues, una democracia efectiva (Welzel e Inglehart, 2009), cuyo forjamiento depende de la consolidación cívico-educativa, demanda consigo la construcción, configuración, articulación y circulación de gramáticas en torno a las relaciones de poder-saber; es decir, isotopías o referencialidades enunciativo-argumentativas que interaccionan con la multiplicidad de constructos e imaginarios culturales conformantes de lo social, cuyo *sustratum* se sustenta en los procesos decisorios neurálgicos de la estructura social y sus variados correlatos a nivel de la funcionalidad de las instituciones y la reproducción de las interacciones sociales (simbólicas y virtuales) en el marco de la cotidianidad. Es decir, la formación cívica es indisociable del reconocimiento de la heterogeneidad constitutiva de la condición humana, cuyo propósito se dirige al desarrollo de determinadas actitudes y capacidades básicas que le permitan al sujeto desenvolverse probamente en un contexto signado por la libertad (Arendt, 1997).

En relación con la complejidad alusiva a la heterogeneidad de lo humano, “para la semiótica el hombre (y la mujer) son intrínsecamente libres de transformar cada aspecto de lo real en signo de otra cosa, en un proceso infinito que solo pueden

paralizar las costumbres y las rutinas” (Leone, 2012: 163). De esta manera, es pertinente aducir que la condición de sujeto se halla intrínsecamente asociada a la libertad (pues ésta es su esencia), lo cual implica que éste sea capaz de percatarse respecto de su existencia, situándola, comprendiéndola e interpretándola con base en una lógica de sentido (Marcuse, 1980).

Por lo tanto, la gramaticidad cívico-pedagógica constituye una *conditio sine qua non* de la democracia, en tanto en cuanto se sostiene en función de la subjetivación, consistente en el reconocimiento de sí mismo consigo mismo como sujeto en una determinada semiosis social, histórica, política, económica y culturalmente condicionada (Touraine, 2000; Deleuze, 1987). Tal reconocimiento parte del hecho de que es imperativo propiciar un proceso de dirección de los asuntos públicos debidamente acompañado de iniciativas de participación política y social, más eficientes, eficaces, inclusivas, tolerantes y equitativas, donde lo central gravite en torno a la formación de un sujeto racional y sensible comprometido con la *cosa pública*, habida cuenta de que:

Actualmente el hombre encara la posibilidad de desarrollar el sentido del yo, pero esto quiere decir que debe desarrollar su propia creatividad, su propia productividad. Tiene que ser él, tiene que sentirse a sí mismo, tiene que experimentarse como centro y sujeto de su propia acción (Fromm, 1996: 96-97).

Aunado a ello, es conveniente enfatizar que sin condiciones de libertad, es decir, bajo un contexto signado por el reino de la necesidad, no es viable la constitución de un sujeto auténtico que tienda a su autorrealización y autoafirmación; por tal motivo, un contexto social condicionado por el reino de la necesidad no suscita ni propicia la consolidación de la democracia como un estilo de vida, por cuanto el ciudadano se despoja y rehúye de la política (Arendt, 1997). En ese sentido, no cabe dudas de que “no hay comunidades libres sin ejercicio

permanente, consecuente y públicamente asumido de la política” (Savater, 2015: 125-126).

En términos semióticos, la singularidad de los regímenes autocráticos estriba en que “arrancan la voz a sus súbditos, y sobre todo frustran su humanidad, la intrínseca capacidad de volver lo real en matriz de signos infinitos, de sueños infinitos” (Leone, 2012: 169). Lo conveniente para el fortalecimiento de este tipo de regímenes radica en coartar las posibilidades educativas y formativas que estimulen al sujeto a valerse de su propio entendimiento (*Sapere aude!*, en el decir kantiano), para así generar unas condiciones subjetivas de conformidad y obediencia hacia el *statu quo*, sobre la base de la sumisión política y social, en el que se persigue el vaciamiento y la aniquilación moral del sujeto en tanto ser pensante, actuante y sintiente, reduciéndolo a un *hombre masa* que no represente ninguna amenaza para las élites del poder establecidas. Así, el *hombre masa* puede definirse como un arquetipo que hace referencia a un individuo que

es sólo un caparazón de hombre constituido por meros *idola fori*; carece de un «dentro», de una intimidad suya, inexorable e inalienable, de un yo que no se pueda revocar. De aquí que esté siempre en disponibilidad para fingir cualquier cosa. Tiene sólo apetitos, cree que tiene sólo derechos y no cree que tiene obligaciones (...) (Ortega y Gasset, 1983: 17).

La relevancia del acendramiento de lo cívico-pedagógico como requisito indispensable para la consolidación de un orden político democrático se debe a la peculiaridad de la educación, entendida como praxis social creadora de cultura y cuyo lenguaje se define sobre la base de “[l]a marcación de las actitudes en el lenguaje de los demás” (Bruner, 1996: 131), núcleo temático cuyas derivaciones han de coadyuvar con el mejoramiento de las formas de leer al mundo y al uso de la mente en relación con el amplio universo de la política. De igual manera, la educación de un sujeto cívico plantea la necesidad de formar para lo contingente y

lo imprevisible, pues el universo social y todas sus manifestaciones significantes e interaccionales se caracterizan por su complejidad; por lo tanto:

El pensar imprevisible significa que el hombre es un factor actual para ayudar a crear el mundo. El mundo es plástico a nuestro control, y el pensamiento es el factor que se dirige en este camino a aquello que decidimos debe ser. Nosotros no podemos controlarlo directamente; pero dentro de ciertos límites nos hacemos a nosotros mismos para crear el mundo que ha de ser (Kilpatrick, 1968: 210).

LA PEDAGOGÍA DE LA SENSIBILIDAD: DISCURSO EPISTÉMICO SUBVERSOR DEL *STATUQUOÍSMO* EN EDUCACIÓN

Lo medular en torno a la pedagogía de la sensibilidad radica en que esta referencialidad epistémica trasciende lo pedagógico performativo-instrumental, convencionalizado y efímero, para concentrar y dirigir sus esfuerzos hacia la formación integral del sujeto educativo auténtico, sus intereses, valores, expectativas, necesidades, actitudes y aptitudes sobre la base de su trasfondo experiencial-vivencial (Hernández Carmona, 2014; Simmel, 2008); donde, además, es menester considerar que su educabilidad va más allá de lo estrictamente institucional-formal y de lo didáctico-curricular pautado bajo los preceptos burocráticos del Estado docente (Prieto Figueroa, 2012), priorizándose así las peculiaridades cognitivo-rationales, afectivo-emotivo-pasionales (patémicas, en términos de Greimas y Fontanille, 2002) y volitivas del sujeto en relación consigo mismo y su devenir, concatenándolas e integrándolas para lo existencial, para la vida. Dicha burocracia sin la cual no puede operar y funcionar el Estado docente, semióticamente

no es otra cosa que un marco de significación, un formato de comunicación donde la multiplicidad infinita de los deseos y de las necesidades de los ciudadanos recibe una configuración ordenada, y

se convierte en una matriz predeterminada de huellas, signos, y textos (Leone, 2015: 126).

Bajo esta perspectiva, la pedagogía de la sensibilidad se fundamenta en una postura epistémica totalmente contrapuesta a la lógica burocrática o legal-racional (Weber, 1964) por cuanto tal entramado institucional se erige en una “jaula de hierro” que castra las posibilidades de formación y actuación autónomas del sujeto. Así pues, indubitablemente la carga subversiva de esta discursividad pedagógica se enfoca fundamentalmente en la emancipación, por lo tanto, en la supresión y el resquebrajamiento de la racionalidad burocrática. De manera que resulta atinado aducir que la pedagogía de la sensibilidad “supone la existencia puntual de un saber alternativo cuyo estatuto y cuyas reglas de constitución responden a una nueva racionalidad, es decir, a la racionalidad de la transparencia social de sujetos emancipados” (Lanz, 1988: 41).

Por otra parte, desde una perspectiva ontosemiótica, en la constitución de la pedagogía instrumental se ha robustecido una gramática según la cual el acto de educar se reduce simple y lisamente a la escolarización, es decir, a la imposición de patrones mentales y conductuales que han de ser asumidos por el educador y el educando, en el marco del proceso de normativización, disciplinamiento y sujeción del sujeto como formas de regulación social (Popkewitz, 1994); gramaticidad que ha de ser superada en pos de la solidificación de una democracia efectiva cuyo asidero verse en una agramaticidad, que se cimiente en una pedagogía que posea como armazón epistemológica una hermenéutica sensible, conducente a la construcción de una lógica de sentido que le permita al sujeto leer, interpretar y argumentar idóneamente al mundo-de-la-vida con el propósito de mejorar sus relaciones intra-intersubjetivas.

Por ello, es asaz relevante plantear que, bajo esta perspectiva, la finalidad de la educación “es formar hombres capaces de actuar con independencia en la vida,

que sientan como propias todas las exigencias de tipo necesario y no como asuntos extraños” (Adler, 1968: 66-67). De manera que lo sustancial de esta agramaticidad (forma de gramaticidad con carga subversora) cívico-pedagógica es que se erige en una forma contestataria de la cual se vale el sujeto enunciante-atribuyente para propalar, refutar y cuestionar los discursos del poder-saber, estatuidos desde y por las estructuras de dominación societal, sobre todo de los designios estructurados por la *razón de Estado* y su articulación a través de los dispositivos que éste instrumentaliza mediante sus aparatos ideológicos, en pos de la construcción hegemónica o legitimación que contribuya con su convalidación por parte de determinados grupos y conglomerados sociales. Y es que los aparatos ideológicos de Estado (Althusser, 1988) pretenden la consecución de plusvalías semióticas, cuyas relaciones de significación “son poder en su forma más eficaz: poder de constituir suturas de sentido, sentidos comunes, hegemonías culturales” (Grimson, 2011: 237).

Complementariamente, la piedra angular de la formación sociopolítica democrática no se ciñe exclusivamente a la educación de un sujeto que se asuma y sea reconocido como ciudadano a partir de lo jurídico-constitucional-formal, es decir lo institucionalizado, sino aquél que pueda forjar su carácter en razón de su sentido identitario y de pertenencia respecto de su entorno sociocultural y político desde lo patémico, con especial referencia a su corporeidad sintiente y percibiente, pues semióticamente “[e]s por la mediación del cuerpo percibiente que el mundo se transforma en sentido (...), que las figuras exteroceptivas se interiorizan y que, finalmente, resulta posible considerar la figuratividad como un modo de pensamiento del sujeto” (Greimas y Fontanille, 2002: 13).

Es decir, la resignificación pedagógico-simbólica de la ciudadanía gravita en rededor de la revalorización del *ethos comunitario* y sus *modus vivendi* inherentes, lo cual conlleva aceptar que:

El afecto, lo emocional, lo afectivo, pertenecientes todos al orden de la pasión, ya no están separados en un dominio aparte, ya no son únicamente explicables a partir de categorías psicológicas, sino que van a convertirse en palancas metodológicas útiles para la reflexión epistemológica, y son completamente operatorias para explicar los múltiples fenómenos sociales que, sin ello, continuarían siendo totalmente incomprensibles (Maffesoli, 1997: 68).

Ahora bien, dicha resignificación de la ciudadanía desde lo simbólico y lo patémico resulta fundamental para superar la visión anacrónica constitucional que ha estado sumamente presente en el pensamiento pedagógico, según la cual “el fin general de la educación es educar ciudadanos útiles, en cuanto han de servir a los fines de un Estado determinado y a los de la Humanidad” (Ortega y Gasset, 1968: 40). Por lo cual, José Ortega y Gasset arguye que el hecho educativo va más allá de la aspiración determinista, estatuida desde y por el poder del Estado, para formar sujetos que reproduzcan los esquemas de acción social que son considerados imprescindibles para su racionalidad política instrumentalista y reificante. En consecuencia, el acto de educar ha de focalizarse en la formación de un sujeto autónomo que sepa afrontar las diversas circunstancialidades existenciales.

En sí, la educación ciudadana no se reduce a la capacitación para el ejercicio de determinados derechos civiles y políticos, sino que alude a la formación integral de un sujeto democrático para la vida misma, en razón de la cual pueda robustecer su conocimiento humano, referido a sus actitudes personales frente a otros hombres, es decir “el perfeccionamiento de su sentido del prójimo” (Adler, 1968: 67). Por su parte, dicho perfeccionamiento del sentido del prójimo que es un correlato del conocimiento humano yace en el principio de educabilidad, el cual propugna “que uno espera que el otro tenga éxito y que uno haga todo para que ello se produzca” (Meirieu citado por Zambrano Leal, 2000: 36).

Así, la formación humana integral de un sujeto auténtico es imprescindible para fortalecer los lazos y vínculos dentro del tejido social desde lo comunitario, pues ello propiciaría la concienciación semiótica del sujeto respecto a sí mismo y a los demás. Por lo cual, una pedagogía de la sensibilidad que preconiza la formación del sujeto educativo, se centra en la formación humana integral del sujeto para la resolución de los problemas de su universo social circundante. Y es que como atinadamente aduce Paracelso: “El aprendizaje es nuestra propia vida” (citado por Mészáros, 2008: 51).

En consecuencia, la revalorización del sentido comunitario es insoslayable a la democracia efectiva, que debe cimentarse en una gramaticalidad constituida por una interacción dialéctica de transustanciación de un YO en un NOSOTROS, en la cual el sujeto solo puede reconocerse a sí mismo por medio del reconocimiento de la alteridad irreductible (Gabilondo, 2009); *ergo*: es su identificación o reconocimiento con unos determinados grupos sociales o una red intersubjetiva, sus semiosis y sus respectivas derivaciones sígnico-simbólicas, lo que coadyuvará con su inserción satisfactoria en los predios de la participación ciudadana donde se privilegien las formas de acción social político-pedagógicas de abajo hacia arriba. Por consiguiente, es idóneo recalcar que esta orientación teleológica se sustenta en el corolario según el cual:

La educación existe para hacer mejor la vida de lo que sería de otro modo, y debe comenzar con el mundo, con la vida social en torno y con los hombres como son ahora, y tratar de hacer a éstos mejores (Kilpatrick, 1968: 208).

Ahora bien, tal transfiguración del YO en un NOSOTROS en la esfera política pública representa una corporeización de la agramaticidad que surge en el marco de las resistencias hacia el ejercicio del poder que emana desde el centro de las estructuras de dominación societal hacia los bordes enunciativos, en los cuales, para la construcción de una ciudadanía patémica (es decir desde lo simbólico), es

menester que se produzca una contraposición entre la lógica comunitaria y la lógica asociativa, puesto que la primera se fundamenta en los lazos afectivos (afectivizados-afectivizantes) y proxémicos conformantes de la intersubjetividad en un contexto y espacio sociales determinados, mientras que lo asociativo se cimienta en una dinamicidad cultural supeditada a los preceptos de una racionalidad instrumental que subyuga y subsume al sujeto, disgregándolo de lo esencial, su reconocimiento en su talidad. Lo asociativo, como expresión fehaciente de la racionalidad prevaleciente en Occidente, se caracteriza por su reificación y mercantilización de lo humano y del medio geocultural en el cual éste se desenvuelve, desubjetivándolo.

Puede sostenerse, a guisa de ejemplo, que una de las deformaciones del modelo cívico-pedagógico puede expresarse a través de los esquemas marcadamente pragmáticos en torno al proceso educativo, ideados en función de las exigencias socioeconómicas, políticas y culturales, donde la búsqueda de la verdad se define, única y exclusivamente, por la consecución de intereses, expectativas y necesidades particularísimas del individuo a merced de criterios utilitarios. Por tal razón, esta corriente filosófica concibe que: “Las ideas (...) son verdaderas en tanto en cuanto nos ayudan a entrar en relaciones satisfactorias con otras partes de nuestra experiencia (...)” (Russell citado por Don Martindale, 1971: 349). Esta visión pragmática corresponde a la fundamentación filosófica de un individualismo utilitario que se disocia de un *ethos comunitario* que propugna la convergencia y la sinergia entre los sujetos en los campos político, económico, cultural y simbólico, siendo así su epítome el «*american way of life*».

Por ende, uno de los principales desafíos de la pedagogía de la sensibilidad en conformidad con un *ethos comunitario*, consiste en propalar y superar las dinámicas de enseñanza-aprendizaje preponderantemente individualistas, poniendo ahínco en los procesos de individuación con referencia a una lógica

comunitaria transversalizada por una gramática del sujeto. Dicha gramática del sujeto es prioritaria posicionarla en el marco de la modernidad líquida y de la modernización reflexiva (Bauman, 2003; Beck, 1998), cuyos marcos epistémicos y praxeológicos son dictaminados por una lógica concerniente a la globalidad, definida como “un nuevo nivel de organización al que cualquier agente en cualquier parte del planeta puede vincularse, pero que a su vez carece de un organizador central” (Hopenhayn, 2005: 267).

Siendo esto así, en el contexto de la globalidad (entendida como una orientación sociopolítica y geocultural a partir de la cual se gestan las relaciones de significación en torno a las dinámicas de la globalización) existe una mayor propensión hacia la horizontalización de las relaciones sociales y políticas; *ergo*: semióticamente hay un mayor dinamismo sociocultural a partir del cual impulsar la emergencia de formaciones discursivas con carácter subversor en torno a las relaciones de poder-saber hegemónicas, desde los bordes enunciativos, constructos agramaticales que perfilándose como gramáticas pedagógico-políticas de naturaleza cívica puedan oponer resistencia a los ejercicios autoritarios y subyugantes del poder en el seno de la sociedad, que diáfananamente vulneran la concepción idealista, normativa y desiderativa de la democracia, cuyo fin último es la constitución de un sujeto que se reconozca a sí mismo y a los demás con base en los referentes axiológicos de dignidad, igualdad, justicia y fraternidad.

Desde el punto de vista ético, la solidificación de una democracia efectiva demanda consigo el cultivo de una pedagogía de la tolerancia cuya esencia “debería ser la admisión de que el diferente –aunque cultive creencias o prácticas que en principio no deseamos asumir o imitar- merece nuestro respeto” (Díaz-Polanco, 2013: 175). Es que, precisamente, la asunción de la lógica democrática, a partir de lo vivencial, se halla intrínsecamente vinculada con la conformación de un espacio social fundamentado en una ética del discurso que asume que

[el] mundo de la vida constituye (...) el horizonte de procesos de entendimiento con que los implicados llegan a un acuerdo o discuten sobre algo perteneciente al mundo objetivo, al mundo social que comparten, o al mundo subjetivo de cada uno (Habermas, 2002: 184).

En este sentido, desde la pedagogía de la sensibilidad es fundamental asumir la premisa de que el aprendizaje se desarrolla como un proceso social cargado de afectividad-subjetividad, sustentándose en un ostensible sentido comunitario por cuanto su andamiaje se asienta no sólo al compartir una cultura, sino en su creación como objeto de enseñanza significativa, en el que el reconocimiento del otro se pone de manifiesto a través de prácticas discursivas, a partir de las cuales se crea y constituye el conocimiento en torno a la realidad (así como también a la realidad misma), mediada por un lenguaje y unos conceptos sociales cuya significación es el resultado de una negociación intersubjetiva (Bruner, 1996). De manera que “[u]n lenguaje sólo existe y se mantiene en una comunidad lingüística. Y esto indica otra característica clara del yo. Uno es un yo sólo entre otros yos. El yo jamás se describe sin referencia a quienes lo rodean” (Taylor, 1996: 51).

Esta perspectiva coincide cabalmente con la semántica *experiencialista* (Lakoff y Johnson, 1995), en cuanto a que la comprensión en torno al mundo-de-la-vida surge de la interacción social y, más puntualmente, de la negociación que se da con los otros con respecto a los usos del lenguaje y a los conceptos sociales que lo cristalizan. Lo cual, a su vez, es condicionado por una determinada orientación pedagógica estructurada con base en una intencionalidad política (manifiesta y latente) a través de la cultura, entendida como “un dispositivo de modelos de conocimiento compartidos por miembros de una comunidad empeñada en comprender el mundo, y el obrar y el padecer en ese mundo” (Fabbri, 1995: 171).

Asimismo puede acotarse, siguiendo la perspectiva de la sociología maffesoliana, que la pedagogía de la sensibilidad en tanto agramaticidad cívico-educativa ha de poner énfasis en las potencialidades polimórficas de los individuos

en su singularidad, con las cuales puedan ser superadas las visiones reduccionistas en torno a lo político y lo económico, recurriendo para ello a la concatenación ético-estético-política por medio de la cual sea factible la emancipación del sujeto en sus espacios y circunstancialidades enunciativas, partiendo de la exaltación de sus sentimientos, emociones, deseos y afectos individuales, con base en la reconstrucción de pequeñas tribus comunitarias, tendientes a la rehabilitación de nuestro obrar espontáneo consustancial con la vida cotidiana, contrapuesto radicalmente a los discursos del poder-saber que se apoyan en construcciones abstractas y mecanicistas en torno al orden social (Herrera Gómez, 2003), sustrato del *statu quoísmo* educacional.

PEDAGOGÍA DE LA SENSIBILIDAD: GRAMÁTICA DEL RECONOCIMIENTO CÍVICO COMO CRÍTICA A LA PEDAGOGÍA PERFORMATIVA

Desde una perspectiva crítica, los discursos del poder-saber de índole pedagógico performativo no dan cabida a una condición de dialogicidad igualitaria que contribuya con el despliegue de las potencialidades del sujeto, pues lo estelar, en ese sentido, es comprender que “la igualdad está excluida del funcionamiento normal de todo orden social, pero es, a su vez, su justificación y objetivo (se la pone fuera, y es, en última instancia, inalcanzable)” (Cerletti, 2003: 307). Lo propiamente característico de la educación formal, bajo estos preceptos, estriba en que las dinámicas de enseñanza-aprendizaje que produce y reproduce están orientadas a la fortificación de esquemas pedagógicos autoritarios cuyo objeto es, simple y lisamente, generar consigo un conformismo generalizado que someta al individuo a las exigencias, demandas e intereses contemplados por el *statu quo* (Mészáros, 2008).

Precisamente, la pedagogía performativa y utilitaria se caracteriza por imponer sus valores y sus saberes reproduciendo su dominación mediante esquemas bancario-digestivos que cercenan la libre expresión del sujeto educativo, es decir el despliegue de sus potencialidades (Freire, 2008). Por tal motivo, se trata de un modelo de educación desvalorizado, puesto que: “Imponer lo que se cree, será siempre reconocer su incapacidad de volver dicho deseo deseable, es entonces, más o menos quitarle crédito a todo aquello en lo que uno cree” (Zambrano Leal, 2000: 36).

Por ello, es oportuno considerar que la construcción de una pedagogía de la sensibilidad se fundamenta en una gramática del reconocimiento cívico (concebida como agramaticidad) que pone énfasis en el centramiento del sujeto educativo en el marco de su proceso formativo, en función de sus particularidades racional-sensibles, para que sea factible un orden interaccional fundamentado en la convivencialidad. Así pues, es conveniente subrayar que:

La aceptación del Otro [...] en la convivencia es el fundamento biológico del fenómeno social [...] Cualquier cosa que destruya o limite la aceptación de Otro [...], desde la competencia [del mercado] hasta la posesión de la verdad [dogmáticamente], pasando por la certidumbre ideológica, destruye o limita el que se dé el fenómeno social, y por tanto lo humano, porque destruye el proceso biológico que lo genera (Maturana citado por Dussel, 1998: 104).

Finalmente, la gramática del reconocimiento cívico se basa en la textualización de sus referentes. Es decir, en unas relaciones de significación que pueden determinarse “en la existencia misma del lenguaje, en su relación con la totalidad del mundo, en el entrecruzamiento con los lugares y las figuras del cosmos” (Foucault, 1996: 45).

Por ende, la textualización de los referentes de una pedagogía cívico-democrática se sustenta en la resignificación del espacio público y de su respectiva lógica de sentido, desde una hermenéutica sensible que es consustancial con unos

procesos de subjetivación que se centran en el sujeto educativo, en tanto “ser enunciante en sus esferas patémicas-volitivas-afectivas” (Hernández Carmona, 2013: 162), cuyos relacionamientos son dados por lo simbólico y lo racional-sensible, yendo más allá del criterio estrictamente jurídico-formal. Así, lo racional-sensible alude a procesos de subjetivación que hacen factible la fundación de dimensiones empáticas cuyo correlato es la intersubjetividad, definida a partir de unos intercambios simbólicos generadores de lo cultural -en tanto espacio de intersignificación- (Hernández Carmona, 2015), a través de los cuales se produce la unicidad pedagógica que responde a las particularidades racional-cognitivas, afectivo-emotivo-pasionales y volitivas del sujeto educativo *stricto sensu*.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La consolidación de una democracia efectiva solo es posible a través de la reestructuración de la educación ciudadana, pautada por una pedagogía de la sensibilidad que hermenéuticamente pueda develar y comprender las diversas formaciones discursivas políticamente relevantes en el seno de la sociedad, con el objeto de moldear, modelar y fortificar una gramática del sujeto que trascienda las gramáticas del acontecimiento, condicionadas por lo performativo-instrumental y lo convencional; que partiendo desde los bordes enunciativos permita el tránsito simbólico de determinadas narrativas cívico-educativas subversoras (sin lograr institucionalizarlas en función de la lógica del poder y su verticalidad inexorable), para así coadyuvar con la constitución del sujeto en su integralidad, habida cuenta de que: “Para llegar a una autorrealización lograda, el ser humano se encuentra destinado al reconocimiento intersubjetivo de sus capacidades y operaciones” (Honneth, 1997: 166).

Compendiosamente, la formación desde la pedagogía de la sensibilidad implica la construcción de una lógica de sentido fundamentada en una agramaticidad respecto al orden establecido (lo institucionalizado), que suscite el

cultivo y el forjamiento de una actitud contestaria y subversiva con relación a las prácticas autoritarias emanadas de las instancias de poder en el seno del sistema social, pues la capacidad de protestar es inherente a los seres humanos. Así, en un contexto social adverso, “[e]l hombre o la mujer que protestan, de hecho, lo hacen porque consiguen imaginar una realidad potencial alternativa respecto a lo que ellos viven y soportan” (Leone, 2012: 163).

En este sentido, la constitución de una educación cívico-democrática, bajo la perspectiva de la pedagogía de la sensibilidad, no constituye un proyecto que pueda materializarse en un sentido institucional-formal, a través de la implementación de un diseño curricular oficial estatuido por el *Estado docente*, debido a que sus formaciones discursivas fluctúan semióticamente en los bordes enunciativos; condición significativa que dota a este constructo pedagógico de la carga subversiva necesaria para cuestionar los cimientos de un *statuquoísmo* educacional que reduce al sujeto a un ser pasivo, reificándolo en un mero receptáculo de saberes hegemónicos respecto a prácticas y discursos (Bernstein y Díaz, 1985). Dicha pedagogía performativa y utilitaria no posibilita de ninguna manera la formación de un auténtico sujeto educativo, sino más bien la instrucción y la capacitación de unos “*sujetos*” de la educación o, expresado en otros términos, unos “*sujetos*” de su educación (Cerletti, 2003).

En definitiva, puede argüirse que la pedagogía de la sensibilidad, en tanto gramática del reconocimiento cívico, constituye una utopía, pues es un referente “que parece irrealizable sólo desde el punto de vista de determinado orden social, que es actualmente vigente” (Mannheim, 1941: 173). Mientras que para la pedagogía de la sensibilidad es primordial propiciar un escenario de dialogicidad orientado “a la resignificación del sujeto y sus espacios en función de sus necesidades subjetivas y necesidades sociales” (Hernández Carmona, 2014: 235), la racionalidad política y económica fundante del Estado, así como la lógica del

capital, no concibe medular la formación de un sujeto centrado en sus propios intereses, expectativas y necesidades, sino un individuo dócil a los designios estatuidos por y desde las estructuras de dominación societal.

No obstante, es totalmente viable que en contextos particularizados se produzcan prácticas educativas tendientes al acompañamiento y el acogimiento del otro como sujeto, a través del reconocimiento de su alteridad irreductible (Gabilondo, 2009), acentuando la relevancia de “descubrir la potencialidad de todo hombre o mujer cuando se considera igual a los demás y considera a todos los hombres iguales a él” (Cerletti, 2003: 306). De manera que la pedagogía de la sensibilidad, en tanto referencialidad, se pondrá de manifiesto siempre y cuando el acto educativo se focalice en robustecer la *concienciación semiótica* del sujeto, en virtud de la cual éste pueda resignificar su trasfondo experiencial-vivencial desde lo propioceptivo, en pos de su autorreconocimiento (identidad *ipse*) y el reconocimiento del otro (identidad *ídem*) como proceso dialéctico (Ricoeur, 2005), donde lo sustancial es que se asuma como premisa que: “Sólo el hombre es capaz de transformar las condiciones objetivas de modo que se conviertan en un medio para su desarrollo subjetivo” (Marcuse, 1980: 43).

REFERENCIAS

ADLER, ALFRED (1968). “La psicología individual en la escuela”, en LUZURIAGA, L. (Edit). *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Losada. Pp. 65-74.

ALTHUSSER, Louis (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.

ARENDT, Hannah (1997). *¿Qué es política?* Barcelona, España: Editorial Paidós.

BAUMAN, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

BECK, Ulrich (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

BERNSTEIN, Basil y DÍAZ, Mario (1985). “Hacia una teoría del discurso pedagógico”, en *Revista Colombiana de Educación*, n° 15. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/issue/view/364> [Consultado el 27 de enero de 2021].

BRUNER, Jerome (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

CERLETTI, Alejandro (2003). “La política del Maestro Ignorante: La lección de Rancière”, en *Educação & Sociedade*, 24 (82). Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade. Pp. 299-308.

DELEUZE, Gilles (1987). *Foucault*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

DÍAZ-POLANCO, Héctor (2013). *Elogio de la diversidad: Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Segunda edición. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

DON MARTINDALE (1971). *La teoría sociológica: Naturaleza y escuelas*. Madrid: Aguilar.

DUSSEL, Enrique (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Segunda edición. Madrid: Editorial Trotta.

FABBRI, Paolo (1995). *Tácticas de los signos*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

FREIRE, Paulo (2008). *Pedagogía del oprimido*. Tercera edición. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

FROMM, Erich (1996). *Espíritu y sociedad*. Barcelona: Editorial Paidós.

FOUCAULT, Michel (1996). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo Veintiuno Editores.

GABILONDO, Ángel (2009). "El buen maestro", en *Tendencias Pedagógicas*, 14. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Pp. 59-62.

GREIMAS, Algirdas y FONTANILLE, Jacques (2002). *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*. Segunda edición. México D.F: Siglo Veintiuno Editores.

GRIMSON, Alejandro (2011). *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

HABERMAS, Jürgen (2002). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. México D.F: Taurus.

HERNÁNDEZ CARMONA, Luis (2013). *Hermenéutica y semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.

----- (2014). "La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado", en *Educere*, n° 60, vol. 18. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes. Pp. 229-236.

----- (2015). "El subjetivema y la construcción de imaginarios socioculturales", en *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, n° 21. Barranquilla: Universidad del Atlántico/Universidad Cartagena. Pp. 179-197.

HERRERA GÓMEZ, Manuel (2003). "Relación social y teoría de las formas en Michel Maffesoli", en *Revista de Investigaciones Sociológicas*, n°101 (Enero-Marzo). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Pp. 89-117.

HONNETH, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, España: Editorial Crítica.

HOPENHAYN, Martín (2005). *América Latina desigual y descentrada*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

KILPATRICK, William (1968). "Una teoría de la nueva educación acomodada a nuestro tiempo", en LUZURIAGA, L. (Edit). *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Losada. Pp. 207-217.

LAKOFF, George y JOHNSON, Mark (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Segunda edición. Madrid: Ediciones de Cátedra.

LANZ, Rigoberto (1988). *Razón y dominación. Contribución a la crítica de la ideología*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela.

LEONE, Massimo (2012). "Breve introducción a la Semiótica de protesta", en *Cuadernos de Información y Comunicación*, vol. XVII. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Pp. 161-173.

----- (2015). "Semiótica de la burocracia", en *Letra. Imagen. Sonido. Ciudad Mediatizada*, n° 13. Buenos Aires: Publicación de la carrera de Comunicación Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Pp. 125-140.

LUZURIAGA, Lorenzo (Edit.) (1968). *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Losada.

MAFFESOLI, Michel (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

MANNHEIM, Karl (1941). *Ideología y utopía*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

MARCUSE, Herbert (1980). *Razón y revolución. Hegel y el surgimiento de la teoría social*. Quinta edición. Madrid: Alianza Editorial.

MÉSZÁROS, István (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

ORTEGA Y GASSET, José (1968). "Pedagogía y anacronismo", en LUZURIAGA, L. (Edit). *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Losada. Pp. 39-42.

----- (1983). *La rebelión de las masas*. Barcelona, España: Ediciones Orbis.

POPKEWITZ, Thomas (1994). "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas", en *Revista de Educación*, n° 305. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Pp. 103-137.

PRIETO FIGUEROA, Luis B. (2012). *El Maestro como Líder. Principios generales de la Educación*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho y Banco Central de Venezuela.

SAVATER, Fernando (2015). *El valor de elegir*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

SIMMEL, Georg (2008). *Pedagogía escolar*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

TAYLOR, Charles (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

TOURAINÉ, Alain (2000). *¿Podremos vivir juntos?* Segunda edición. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

WEBER, Max (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Segunda edición. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

WELZEL, Christian e INGLEHART, Ronald (2009). "El rol de la gente común en la democratización", en *Journal of Democracy en Español*, n° 1. Santiago de Chile: International Forum for Democratic Studies del National Endowment for Democracy/ Instituto de Ciencia Política, Pontificia Universidad Católica de Chile. Pp. 174-190.

ZAMBRANO LEAL, Armando (2000). "El mínimo gesto. La cuestión de la ética en el pensamiento pedagógico de Phillipe Meirieu", en *Revista Educación y Pedagogía*, 12 (28). Medellín: Universidad de Antioquia. Pp. 27-37.