



## CULTURA Y PEDAGOGÍA: Retos actuales del vínculo saber-subjetividad

Enrique Pérez Luna, Norys Alfonso y Antonio Curcu

### RESUMEN

El presente artículo, desde una visión teórico-hermenéutica, plantea que al estudiar la relación cultura-saber es necesario tomar en cuenta cómo el sujeto capta los fundamentos de la realidad, pues de esta manera se manifiestan los sentidos subjetivos como búsquedas para la construcción de las explicaciones. El propósito de la escuela no puede seguir siendo la simple transmisión de saberes; es necesario partir de la constitución de espacios de subjetividad, espacios de la vida y de la cotidianidad para transversar las diferentes manifestaciones culturales. Así cobra sentido el proceso de formación potenciando las relaciones intersubjetivas en la propuesta de diálogo de saberes, el cual se fundamenta en el vínculo de los hombres con su praxis social.

**Palabras clave:** cultura, sentidos subjetivos, formación, diálogo de saberes

### CULTURE AND PEDAGY: PRESENT CHALLENGES OF THE RELATION KNOWLEDGE-SUBJECTIVITY

### ABSTRAC

The present article, from a theoretical-hermenéutica vision, raises that when studying the relation culture-to know is necessary to take into account how the subject catches the foundations of the

reality, because this way the subjective senses like searches for the construction of the explanations are pronounced. The intention of the school cannot continue being the simple transmission of *saberes*; it is necessary to start off of the constitution of spaces of subjectivity, spaces of the life and the *cotidianidad* to transversar the different cultural manifestations. Thus the formation process receives sense harnessing the intersubjective relations in the proposal of dialogue of *saberes*, which is based on the bond of the men with social his praxis.

**Key words:** culture, subjective senses, formation, dialogue of *sabers*

### **CULTURA Y PEDAGOGÍA: Retos actuales del vínculo saber-subjetividad**

... No hay un método para encontrar tesoros  
y tampoco hay un método para aprender,  
sino un trazado violento, un cultivo o una *paideia*  
que recorre al individuo en su totalidad.  
... aprender no es sino la intermediación entre el  
saber y el no saber,  
la transición vivida de uno a otro.

G. Deleuze.

La cultura está constituida por todos los productos simbólicos de la práctica de los hombres en la sociedad; en este sentido, abarca las expresiones de la vida cotidiana y a esta pertenecen diferentes *saberes* que desplazan una amplia red de significados. Por lo tanto, interesa destacar cómo se conciben esos *saberes* en las relaciones intersubjetivas y cómo son transmitidos por la escuela en los límites de una determinada cultura escolar y en todas las manifestaciones del vivir y del saber.

Se trata de una confrontación entre una red de significados que se expresan en el diálogo intersubjetivo y los propósitos de un proyecto de reproducción que implica al espacio escolar y a la planificación de cómo desplazar productos simbólicos culturales. Así, se ha de considerar que una determinada concepción de cultura escolar

ha asumido su definición teórica y práctica en los límites de una racionalidad que objetiviza lo que en principio nace como expresión de subjetividad y de esta manera restringue el espacio formativo. La cultura escolar positivista se erige en mecanismo legitimador no solamente de pautas culturales, sino de todos los engranajes de un sistema simbólico que acorrala en la escuela al modo de pensar, sentir y actuar.

La relación cultura-subjetividad presenta al sujeto como protagonista de un mundo de vida, de una cotidianidad signada por saberes, sentimientos y representaciones que expresan la creatividad frente a lo real. Este proceso de creación-recreación es la base de la interpretación de la realidad y debería constituir el propósito de una formación donde el hombre sea constructor de cultura.

La cultura está asociada a lo cotidiano, esta afirmación es prioritaria para el proceso escolar, pues cuando la escuela intenta ignorar esta esencialidad entonces configura dos alteridades de pensamiento, el ser que piensa con la escuela y el ser que piensa desde el saber cotidiano. En este caso, la cultura podría ser mediadora del proceso escolar y permitir integrar los saberes académicos con los expresados desde la tradición popular constituyéndose así una matriz de saberes que se transvernan para explicar la realidad, porque como refiere Maffesoli (1993:68/69): "... la unidimensionalidad del pensamiento no capta la polidimensionalidad de lo vivido".

Sin embargo, este proceso tiene que debatirse con lo constituido que se erige como sistema de referencias, el cual, como fundamento dado, no abre las posibilidades a ángulos de fuga, sino que se hace restrictivo y solo gira sobre una determinación cultural del saber atada a lo que la escuela ya tiene planificado que debe ser enseñado, discutido y debatido. De esta manera, se trata de pautas culturales que engendran procesos que limitan las potencialidades de la formación.

Este razonamiento conduce a develar las relaciones entre la cultura y el proyecto social; así, la escuela es una agencia de socialización para destacar sus beneficios de ascenso social pero con una concepción de saber, ciencia y cultura ya preconcebida. La propuesta de una escuela abierta al cruce de culturas, como lo plantea Pérez Gómez (1986), resulta un proyecto más atractivo,

el alumno incorpora sus experiencias de vida y representaciones de las cosas; esto propicia, según González (2007), a través del sentido subjetivo, una explicación-otra dentro de la diversidad de aspectos de la vida social.

En consecuencia, una nueva visión paradigmática en el contexto de la crisis que hoy vive la humanidad implica la concepción de una nueva manera de pensar; esta posibilidad deviene cambio epistemológico y por tanto rupturas con viejos agenciamientos que terminaron constituyéndose en obstáculo para las relaciones intersubjetivas.

En este sentido, la concepción de cultura como reproductora no tiene fundamentos frente a un proceso escolar basado en la creatividad. Así, la cultura deviene espacios para la producción y transformación de significados, de manera que uno de los propósitos de esta relación sea el pase, en los espacios escolares-comunitarios, de la subjetividad individual a la subjetividad colectiva como encuentro de saberes y puntos referenciales sobre la realidad y la búsqueda de una nueva construcción paradigmática.

La discusión parece plantearse desde otro compromiso ontológico y ético que rescate la naturaleza del ser creativo, ese que se pronuncia desde la diversidad de sentidos que se despliegan en el diálogo de saberes. A través de este encuentro lo que se propicia es un sentido subjetivo que tiene de individual y que al compartirse con los sentidos de los otros se hace colectivo. Para González (2007:14):” La subjetividad como sistema nos permite trascender esta fragmentación y representarnos un sistema cuyas unidades y formas principales de organización se alimentan de sentidos subjetivos definidos en diferentes áreas de la creatividad humana”.

Los sentidos subjetivos se constituyen en aportes para la construcción de conocimiento, son expresiones culturales de la cual la escuela se puede aprovechar para dinamizar el proceso educativo, para alejar la enseñanza de los procesos de cosificación y romper con aquellas concepciones escolares sometidas a proyectos de dominación.

Se trata de reconocer que todo proceso cultural es proceso intersubjetivo que recoge pensamientos y sentimientos que

apuntan a una búsqueda en la definición ontológica del ser, sus expresiones frente a lo real y sus posibilidades transformativas. En la concepción de un paradigma-otro, donde la cultura es la expresión de la intersubjetividad, se plantea la recuperación del sujeto, pues él debe ser considerado como productor de cultura y con lo cual se hace productor de sentidos.

Desde este aspecto, la subjetividad se hace social, aparece en las construcciones cotidianas, en las experiencias de participación colectiva y por tanto se presenta en su verdadera expresión ontológica. Así, la cultura escolar no puede reducir al ser a un ser sin ser, pues cuando las tensiones intentan uniformar al sujeto este es capaz de advertir las contradicciones desde su propia subjetividad.

En esta lógica de sentidos subjetivos el sujeto se reconoce en su ser-pensamiento, intentando superar las pautas de una cultura escolar constituida que se ha erigido en obstáculo para el despliegue de la subjetividad; sin embargo, la escuela del porvenir será esfera para el desarrollo de las potencialidades humanas, pues el sujeto del nuevo tiempo deberá formarse consciente de las articulaciones con lo social y con un proceso de formación que al reconocerse con lo colectivo se reconoce con las intersubjetividades.

El problema de lo escolar y su cultura es la manera como esta representa a la realidad y cómo el sujeto la reelabora conceptualmente a través del proceso de aprehensión. Este proceso se verá mediatizado por el marco referencial que la escuela ha impuesto; entonces estudiar la realidad es tener una disposición y voluntad para problematizarla y presentar una posibilidad transformativa como idea emancipatoria.

Esto ya significa una ruptura con la aceptación pasiva de los dictámenes de la cultura escolar; se trata de interrogar, buscar respuesta, construir explicaciones, dicotomizar lo que se observa con lo que se impone, es un juego de posibilidades que reanima el diálogo intersubjetivo y por tanto otra manera de aprehender y de explicar la realidad. Es así como se activa el proceso de investigación, este nace en la subjetividad individual y se proyecta en la intersubjetividad de los saberes como construcción colectiva. Para Ugas (2010:14):

Se instaura así un plano de problematización que reúne distintos niveles de investigación: un primer nivel crítico corresponde al análisis de las relaciones de los elementos que la conforman; el segundo nivel, focaliza los nudos temáticos que la atraviesan transversalmente en función del acontecimiento; y el tercer nivel, consiste en la racionalidad que la explica al expresar modalidades existenciales que involucran el modo y la manera de pensar, en relación consigo mismo y los demás.

Así, parece conformarse una manera otra de percibir la realidad, lo crítico representa pasar de la apariencia al encuentro de los elementos esenciales; ya no se trata de internalizar lo expresado por un texto que posee un saber aceptado; se trata de un problematizar que se transforma en debate abierto cuando los sujetos en diálogo transverzan diferentes aprehensiones. Estas son expresiones que sólo tienen lógica de sentido en las relaciones intersubjetivas contextualizadas con una realidad que sirve de fundamento a la enseñanza y al aprendizaje.

El proceso de problematización implica preguntarse por el cómo se articulan las expresiones de la realidad a través del pensamiento. Esto representa el acto pedagógico de un mirar complejo, de transverzar los diferentes aportes de los sujetos para pasar a una subjetividad colectiva que al mismo tiempo, producto del diálogo de saberes, se conforma como subjetividad constituyente y rescata ontológicamente su valor en el proceso de socialización del saber.

Con la lectura de lo real el sujeto recupera sus posibilidades de formación y a este proceso es implícito el modo de producción del saber que se expresa en la transversalización de diferentes representaciones simbólicas y de diversos ángulos de fuga. Esta lógica de sentido de la relación cultura-subjetividad es la base para concebir de otra manera lo educativo, mirar desde otros ángulos la investigación y crear enlaces epistemológicos entre los diferentes saberes.

Con el diálogo de saberes se despliega una perspectiva que puede tener en su base los embriones de una mirada transdisciplinaria; así, el sentido subjetivo se constituye en una expresión de procesos simbólicos, en un cruce de culturas y con esta de vivencias que

pueden significar rupturas con el universo conceptual ya legitimado por textos y posturas gnoseológicas. González (2007:15) establece que:

La subjetividad se legitima en el hecho de ser una producción de sentidos subjetivos que trasciende toda influencia lineal y directa de otros sistemas de la realidad, cualquiera que estos sean. El sentido subjetivo está en la base de la subversión de cualquier orden que se quiera imponer al sujeto o a la sociedad desde fuera.

Esta última es la esperanza de la pedagogía por-venir pues es necesaria una cultura que devenga otras nociones paradigmáticas para pensar el acto pedagógico y colocar al ser como lo fundamental de su proceso trastocando la supuesta lógica de la imposición de arbitrariedades culturales.

La escuela debe ser espacio para la constitución de subjetividades donde los estudiantes van refiriendo, a través de la interpretación de lo real, el sentido que orienta el proceso de aprehensión-explicación y que a su vez debe superar a la concepción de realidad que un sistema simbólico ha construido haciendo invisible los verdaderos fundamentos de lo real. En esta lógica la escuela, la enseñanza y la investigación seguirán siendo espacios culturales atrapados por el proyecto de la dominación.

Las ideas, referidas al abordaje de un modo de producción del conocimiento, pueden servir de base para entender el proceso de transdisciplinariedad; esta encuentra en la transversalidad su mejor herramienta para vincular los saberes en un diálogo que es fuente de diversas nociones que transitan en la búsqueda del sentido de la relación aprehensión-explicación.

Lo transdisciplinario puede estar en la transversalización de diferentes sentidos subjetivos; estos se constituyen en la reconstrucción del problema que se da en el proceso de aprehensión donde las diversas miradas dan cuenta de un abanico de posibilidades que requieren ser explicadas. Por esto para Zemelman (1992:186): "... el esfuerzo por determinar el campo de opciones sea propio de la aprehensión, mientras que la selección del objeto opcional lo sea de

la explicación”. En este sentido, la explicación puede llevar implícita la idea de lo diverso, lo múltiple y al mismo tiempo lo uno en tanto se busque un argumento que transverse lo real para transversar lo explicativo.

En consecuencia, el diálogo de saberes es el espacio donde transitan las diferentes nociones que se transforman en opciones para explicar lo real desde una mirada transdisciplinaria. Así se abren posibilidades de explicación; esta puede estar en una disciplina o en los “espacios de nadie” que se corresponden con lo diverso. Se trata de conocimientos fronterizos, exigencias epistemológicas de la realidad, acuerdos surgidos en el debate creador, en la construcción simbólica-cultural.

El planteamiento anterior debe tomar en cuenta que la cultura está asociada a la experiencia humana, con la cual la gente “da “sentido a su existencia en el marco generalizado de la vida cotidiana; así que la significación de las prácticas cotidianas son refrendadas por un colectivo que las sanciona y legitima. La cultura, como afirma Rosaldo (1991:35) “abarca lo cotidiano y lo esotérico, lo mundano y lo exaltado, lo ridículo y lo sublime. En cualquier nivel, la cultura penetra todo”. Este autor, basado en nuevas propuestas para el análisis social, reivindica las formas culturales distributivas y aboga por la mediación de la cultura en todos los sentidos de la humana condición. Por esto, lejos de la imposición de categorías de vida a los otros, armoniza más la traducción de las culturas; es decir, comprender “otras formas de vida en sus propios términos” (p.35).

Es así, como la importancia de la vida cotidiana reviste interés por el protagonismo del mundo de vida de los sujetos quienes transversan, disponen, y organizan sus lógicas de acción, y es así como surgen espacios para lo creativo, novedoso, imaginado y hasta improvisado.

En tal sentido, las prácticas cotidianas dialogan con una intersubjetividad, con una diversidad, y las fronteras culturales deben ir aparejadas por la tolerancia de los sujetos en su praxis social, considerando la erosión de muchos postulados y categorías en este clima cultural actual. Es a decir de Geertz (citado por Rosaldo) que la refiguración de la teoría social conlleva a “... una transformación en nuestra noción no tanto de lo que es el conocimiento, sino de lo que queremos saber” (p.45).

De esta manera, para una pedagogía que tome en cuenta el concepto de cultura es importante considerar la formación en el sentido gadameriano y es básico hacer lo extraño familiar, para que, en franca hermenéutica de la hospitalidad, acojamos lo distinto respetándolo en sus posibilidades diversas.

El itinerario de la formación se va haciendo aparejado con la cultura, la memoria, la experiencia, los valores, la imaginación y la creatividad, entre otros; pero aunado a esto, se tiene un patrón actual cambiante que se inserta en nuestra cotidianidad, tal es el caso de la virtualidad y las redes sociales, que obliga a ver la formación no en el sentido tradicionalista de conocimientos compartimentados por el orden disciplinar, sino como saberes que trastocan las concepciones del aprender y del enseñar. Esto quiere decir, que los nuevos agenciamientos de la cultura juvenil en boga está permeado no por las tradiciones de la modernidad pedagógica, sino por un imaginario que lo está conformando subjetivamente el ciberespacio. No hay fronteras de tiempo y espacio, no hay lugares desconocidos, las identidades se trastocan y se transmutan amparadas en el anonimato de una cibercultura en tiempos de globalización que intentan desplazar la práctica social como praxis compleja de lo humano vivido.

En este sentido, cobra importancia la interrogante: ¿Cómo se propone una pedagogía desde la cultura y lo cotidiano?

Con relación a esta interrogante una pedagogía que tome en cuenta la centralidad de lo cotidiano puede acercarnos a la creatividad de sus actores y las manifestaciones sensibles para la incorporación de su propio hacer en una estética que los lleve a realizar de su vida una obra de arte como afirma Maffesoli (1997). La conformación de subjetividades de los sujetos escolares van a la par de la conformación de los espacios conviviales con el grupo; así las historias de vida se constituyen en el devenir de las personas. Aunado a esto el encuentro con el saber cotidiano permite afrontar la realidad y se convierte en guía de acción para abordarla.

Mucha de la rica experiencia que posee el sujeto que se educa no vislumbra una aceptación en el ámbito escolar, porque la escuela estandariza y versiona el conocimiento en competencias y contenidos específicos de las distintas disciplinas. Por esto, al apropiarse de

los contenidos del medio donde se desarrolla, el sujeto incorpora su propia experiencia y así solventa con acciones las múltiples demandas que ese medio exige. De allí, la crítica a la escuela: al escolarizar el saber queda sesgado el legado cultural, la experiencia, el imaginario, etc. entonces el aprendizaje se torna “momentáneo”, requisito sine qua non para la aprobación, para la no trascendencia en las funciones vivenciales y cognitivas del sujeto que aprende.

Al emparentar el mundo vida con la realidad de la escuela, el primero se torna irrelevante y es por esto que se hace necesario retomar las pautas para reconfigurar una praxis pedagógica que se adhiera o posibilite la construcción de la propia vida social. Viene a colación una afirmación de Heller (1997:329) “... para poder adquirir un nuevo saber, se debe poseer primeramente, percepción humana, determinadas actitudes sentimentales y el pensamiento lingüístico. Resumiendo, hay que aprender a percibir, a sentir y a pensar”.

Habría que preguntarse si los docentes se han paseado por estas instancias, dado que estos de alguna manera se tornan en transmisores de los contenidos curriculares que predeterminan el saber escolar. Es aquí, en estos intersticios donde se puede hablar de diálogo de saberes porque no es solamente contrastar lo que “sabe” con su experiencia profesional y la realidad que lo circunda, sino percibir lo que el estudiante posee como sujeto escolarizado y la riqueza comunitaria y familiar en que está inmerso ese sujeto y que es de gran valía a la hora de replantear los escenarios pedagógicos de la formación.

La constitución de subjetividades en el espacio escolar no puede circunscribirse al sujeto que aprende; lo más idóneo sería crear puentes dialógicos con el docente, quien también posee una historia de vida que no se remite solamente al contenido curricular, sino que en la medida de una singular cotidianidad las acciones adquieren sentido en tanto se reflexiona sobre la forma de aprender y enseñar.

De esta manera, el problema de la formación en los actuales momentos tiene que colocarnos en un campo de mira para poder dilucidar los elementos que entran en juego en ese construirse y reconstruirse la práctica pedagógica por parte del docente y la aprehensión del saber por parte de los estudiantes. Viene a colación una aseveración de Maffesoli (1993: 150): “... existe un ‘conocimiento’ empírico

cotidiano imprescindible. Todo ese saber mundano y expresivo, ese conocimiento de los usos sociales, con tantas y tan variadas implicaciones, constituye un dato cuya riqueza destaca su propia fenomenología”.

El formar-se es un proceso complejo que amerita una mirada caleidoscópica de acuerdo a los contextos donde se desarrolla dicha práctica. Para los efectos de este trabajo se consideran unas categorías, que si bien están “implícitas” o “inherentes” al proceso educativo, éstas no son ajustadas a los marcos de referencia del proceso de formación que se realiza en el ámbito escolar; tal es el caso de la cultura, el saber y lo cotidiano.

Estas tres expresiones fundamentan un proceso de formación y una práctica de enseñanza que en los actuales momentos pujan por tener posibilidades de apropiación y utilización en este marco globalizado. Estas categorías se transversan y apoyan en el sentido de darle coherencia a lo que se aprende y a lo que se enseña.

Morín (2000:60) afirma que la cultura “es un camaleón conceptual”, existen muchas definiciones de cultura, por lo tanto es un concepto polisémico, atendiendo a lugares, tiempo, costumbres y contextos; pero interesa tomar la definición del autor francés porque “toca” una categoría muy nombrada en los predios educativos: el saber. Morín (2000), plantea que la cultura está constituida por:

... el conjunto de los saberes, saber-hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos que se transmiten de generación en generación, se reproduce en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad sicológica y social. No hay sociedad humana, arcaica o moderna que no tenga cultura, pero cada cultura es singular. Así, siempre hay la cultura en las culturas pero la cultura no existe sino a través de las culturas.

Visto así, parece entonces que este concepto ampliado desde el punto de vista antropológico y social, contempla “el conjunto de los saberes”; esos saberes en el marco de esa cultura se hacen imprescindibles a la hora de pensar la educación en el presente, porque en lo cotidiano existe un saber, y ese saber cotidiano afecta directamente al sujeto

que se forma, que aprende. Ese saber cotidiano constituye, según Heller (1997:329): "... la totalidad de los conocimientos necesarios para que un individuo pueda existir y moverse en su ambiente".

Es aquí donde entran en juego las clasificaciones, las adjetivaciones del saber (saber social, saber escolar, saber pedagógico, etc), sobre todo en el ámbito de lo escolar, pues el saber cotidiano es inherente a la práctica vivencial tanto del estudiante como del docente en sus contextos familiares, locales, comunales que les sirven para interpretar y re-interpretar sus vidas; y el saber pedagógico que se gesta en los protocolos curriculares y condena al docente a "versionar" y "escolarizar" la realidad convirtiéndose en repetidores y reproductores para un tipo de formación de acuerdo a unas características y competencias sujetas a prescripciones curriculares.

Esta forma positivista de asumir lo real desecha la riqueza conceptual que subyace en las prácticas colectivas porque es en la coloquialidad de la vida cotidiana donde se generan propuestas creativas de lenguaje, acciones, rituales; es en ese espacio amplio y abierto donde convergen los saberes. De allí la importancia de no soslayar esa riqueza experiencial de la vida cotidiana que obliga a ver más allá de lo académico para guiar acciones. Por esto Maffesoli (1993:157) plantea que: "... la existencia cotidiana es rutilante y polisémica, hecha de luces y de sombras; en una palabra (lo que cada vez es más aceptado), es obra de un hombre a la vez sapiens y demens".

Un autor que se ha dedicado a los procesos de formación en América Latina es Hugo Zemelman (2011:23) su propuesta se basa en el pensar y dice que no necesariamente saber algo significa saber pensar algo. Afirma:

El pensamiento es, fundamentalmente, la capacidad del hombre de reconocer lo que todavía no se da. En otras palabras, la facultad de pensar del hombre está fuertemente asociada a algo que es privativo de la especie humana, el ver a distancia... El pensamiento es esa capacidad de ver, de mirar.

En ese sentido, Zemelman aboga por un enriquecimiento de esa capacidad de pensar (tanto de docentes como de estudiantes) pensar en la medida de no dejarse subordinar por lo que ya está

preestablecido, y que por lo tanto nos controla y analiza. Esa capacidad de pensar se refiere entonces a “la capacidad de abrir los ojos y mirar lo que tengo a mi alrededor” (p. 25).

Es en este punto donde se inserta el mundo de vida, la experiencia de lo cotidiano para generar saberes, porque es precisamente esa acumulación de conocimiento en los dispositivos curriculares lo que se cree que es saber. Zemelman (2011:31), a propósito de la formación dice: “Uno de los debates centrales es volver a recuperar un concepto de formación que incorpore el desenvolvimiento de las habilidades, como la enorme facultad de pensar, como capacidad de mirar, anticipar, imaginar”.

En este sentido interesa destacar la relación cultura- subjetividad-diálogo de saberes como marco epistemológico para una pedagogía de lo cotidiano, pues esta propuesta plantea asumir el papel protagónico del sujeto en su identificación con una cultura de la subjetividad, por cuanto ésta debe poner en primer plano el conocimiento de lo cotidiano, la experiencia vivencial, los significados de vida y en general el mundo interior como expresión de lo subjetivo. En este sentido, para Torres Castillo (2000:4) “... la subjetividad además de ser memoria, conciencia y cultura, es una dimensión, donde se crece y se expresa lo incierto, lo inédito, lo nuevo, lo posible y lo utópico”

Es una apertura hacia un espacio para la creatividad, para la expresión estética y ética, ideas-fuerza que componen el sustento de nuevas maneras de conformación de subjetividades desde la escuela. En este sentido, el proceso educativo debe convertirse en un acto creador y dialógico en el que las personas, como sujetos activos de este proceso, se desafían mutuamente a producir lo nuevo. Desde este punto de vista, señala Sacristán (2001) que la educación constituye un espacio a través del cual se expresa una particular relación sujeto-mundo y ello nos constituye en seres sociales y culturales.

Se trata, por las complejidades y dinamismos que definen a la educación, de pensar en un sujeto que está siempre en construcción, como horizonte, siempre inacabado. Para Zemelman (1998:125) la complejidad de lo que significa ser humanos ha estado fuera de los discursos de la educación y, por ello, es necesario apropiarse de esas complejidades para no seguir hablando de ficciones o roles cuando se hace referencia a los sujetos de la educación.

La educación, debe incorporar esa ración de mundo que permite pensar la realidad de otra manera, en tanto posibilita situarse en ella como mundo, para reconocer posibilidades de conocimiento que son espacios de expresión de las subjetividades. Así, la realidad como tal, no es algo que esté fuera del sujeto, el cual sólo tiene que ir a tomarla allá afuera. El sujeto no está excluido del proceso de conocimiento, forma parte de él y como tal lo constituye, es decir lo forma. Sujetos que según Téllez (1998:125) “se construyen en condiciones históricas de posibilidad, tipos y posiciones de sujetos que se constituyen y modifican en la compleja articulación de prácticas de saber-poder y de subjetivación”.

La referencia al sujeto (hombre), a su constitución, no se piensa en una instancia en la que el conocer se instale, o como entidad fija, o como instancia en la cual fundar racionalmente acciones, sino como señala, Foucault (1991) un sujeto no es aquello a partir de lo cual la verdad se da en la historia, sino aquel que se constituye en el interior mismo de ésta y que a cada instante es fundado y vuelto a fundar.

Retomar la idea de subjetividad como fuente de conocimiento, base epistemológica de la pedagogía de lo cotidiano, significa entonces, que la escuela debe constituirse en el lugar de ensanchamiento de la propia capacidad del hombre para entender su mundo, poder pensarlo, no sólo explicarlo. Este fundamento epistemológico de la subjetividad como fuente de conocimiento, implica que el sujeto está siempre abierto a una transformación histórica, transformación que se constituye en proceso que es genuinamente formativo. Para Gadamer (1999:43) la formación es un proceso que va más allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente, en ese sentido es en esencia una tarea eminentemente humana y genuinamente histórica, por ello señala el autor que “el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente”.

Existe una cultura de la subjetividad que es expresión del autoconocimiento y por esto se configura con el pensamiento ético en tanto surge y representa el interior del sujeto como subjetividad de significados de vida. Por lo tanto, esta idea de pedagogía de lo cotidiano, debe constituirse en espacios de relaciones intersubjetivas implicadas en el conocimiento de lo cotidiano, de expresiones de

los sentimientos y en general de la imaginación como fuerza que permite el desarrollo de la conciencia de vida.

Repensar lo pedagógico como lugares de relación intersubjetiva, vale decir, como espacio para potenciar el diálogo de saberes, supone pensar que la pedagogía de lo cotidiano, debe significar con palabras de Zemelman, (1992:10) “construir una visión más amplia del conocimiento y pensamiento en donde pueden evocarse las potencialidades gnoseológicas de otras construcciones humanas”, de manera que estos espacios epistemológicos permitan la interpretación-explicación de los problemas que presentan tanto el conocimiento como la realidad.

La pedagogía de lo cotidiano con base epistemológica en el diálogo de saberes debe plantearse en un contexto pedagógico que implique la gestación de una multiplicidad de experiencias orientadas a contribuir con la emergencia de nuevas formas de pensar-actuar. Así, lo pedagógico tiene que expresar su carácter formativo, en la medida que la enseñanza represente la apertura de espacios para la construcción de herramientas de aprehensión, fundamentales para la interpretación-explicación de lo real; como espacio para la constitución de un conocimiento transformador y la emergencia de modos diversos de subjetividades.

El diálogo de saberes se expresa como condición indispensable para lograr el desarrollo de una cultura humanizante como fundamento esencial de la sociedad; en Freire (1992) el diálogo es el lugar de encuentro de los hombres y el saber que construyen en conjunto; el diálogo es también la postura implacable ante la intolerancia, la desigualdad, el autoritarismo; es el espacio donde la libertad, los deseos, las esperanzas, los significados, las aspiraciones hallan en el discurso, en la conversación, las posibilidades de transformación del hombre y del mundo. El diálogo es apertura, lenguaje, encuentro, compromiso, reinventando la palabra, cargándola de sentido en nuestra visión de la realidad y, por ende, en nuestra forma de estar y actuar en ella.

En el diálogo de saberes el manejo de la palabra va más allá de la memorización y la identificación visual, para convertirse en la resignificación del hombre en tanto creencias, posibilidades e interrelaciones. Así mismo, permite la búsqueda permanente

y la apertura a lo desconocido, a lo no pensado, a lo inédito; en él se experimenta el conocimiento del otro y se crean los soportes intersubjetivos que abren paso a la diversidad, a la pluralidad y a la igualdad. “Sólo el diálogo comunica (...) sólo ahí hay comunicación” Freire (1992: 104).

Esta base epistemológica que caracteriza al diálogo de saberes, retoma en principio la idea del sujeto reflexivo, lo que supone una ruptura con la racionalidad que guía los procesos pedagógicos instaurados como cultura tecnocientífica. Esta ruptura es necesaria, tal como lo plantea Lárez (1997:46) por cuanto “el conocimiento social, convertido en tecnología social, en socio-técnica, ya no es un conocimiento para producir la reflexión y la autonomía de sujetos hablantes y actuantes, sino un conocimiento que deviene saber para la dominación”.

En el diálogo de saberes cada sujeto es un centro de convergencia de las relaciones que lo constituyen; cada sujeto es lo que es por las relaciones que lo cruzan y, por ello lo conforman. Red de redes es el tejido en el que cada sujeto está constitutivamente imbricado, porque lo cruzan las líneas de lo físico, de lo vivo, de lo cultural. Por esto, el diálogo de saberes implica la emergencia de relaciones multidiversas, por lo tanto, el conocimiento que se construye al interior de esas relaciones intersubjetivas, es expresión de un movimiento que se transforma permanentemente en direcciones inéditas. Desde este contexto epistemológico, la enseñanza debe constituirse en palabras de Zemelman (1992:13) en un lugar “para problematizar los contenidos organizados, por cuanto ninguno puede ser conceptualizado dentro de límites concebidos como inamovibles”.

La propuesta de una pedagogía de lo cotidiano, debe expresar desde el diálogo de saberes una visión formativa de un sujeto autónomo y autogestor. En consecuencia, la enseñanza desde esta perspectiva, se constituye en: lugares de participación para la reflexión colectiva, con lo cual se rescata la intersubjetividad como actividad que permite desarrollar la autonomía cognitiva del sujeto.

El diálogo de saberes, no implica la simple conexión de las áreas del conocimiento sino, que éste debe asumirse como un espacio epistemológico en el cual es posible reconocer la articulación en que

los hechos asumen su significación específica. Es decir, el diálogo de saberes, como pensar epistemológico, se enfrenta con ámbitos de la realidad en cuyos contornos apenas pueden reconocerse las opciones de teorización, así como de acción. En ese sentido, con palabras de Zemelman (1992:13) esta perspectiva epistemológica del diálogo de saberes “no consiste en asimilar la realidad como contenido de conocimiento ya organizado, sino modelar aquélla en campos que contengan objetos posibles”.

La coimplicabilidad de esas relaciones intersubjetivas que se suceden en el aula, permite que el diálogo de saberes se dinamice en el encuentro entre las personas y entre éstas y el mundo, proyectándose como el espacio de una enseñanza que le concede al estudiante el libre acceso a sus estructuras cognitivas, facilitándole una comprensión reflexiva y crítica de las situaciones, hechos y conceptualizaciones.

El diálogo de saberes en la escuela, es lugar para la transversalidad de la relación ético-política, la relación ciencia-vida, la confrontación entre lo físico-natural y lo social, la relación pensamiento-realidad, las formas como piensa el hombre lo sociocultural, la relación saber-poder, la relación entre el saber popular y el saber académico, las visiones paradigmáticas, entre otros. El diálogo de saberes en su expresión transversal, se convierte en elemento transversal del hecho educativo; atraviesa lo que somos, lo que conocemos y las formas en cómo llegamos a ese conocimiento.

En el diálogo de saberes, como lugar para la transversalización de los sentidos subjetivos de los sujetos, la enseñanza constituye una praxis para replantear la cultura, el pensamiento, el lenguaje y la ética; por lo que la investigación, debe ser la base que guía esta práctica pedagógica que se concretiza en un ejercicio de pensamiento-reflexión-acción colectiva, que permitirá la elaboración de discursos que constituyen aprendizajes.

La relación diálogo de saberes-transversalidad representa el espacio para pensar lo impensable. Son espacios de trascendencia-confluencia de sí mismos como forma de integración de los saberes, lo que implica una constante transformación, con lo cual se sobrepasa todas las disciplinas. Así, en el diálogo de saberes como posibilidad de transversalización de la realidad, está también la divergencia, la

diversidad, la complejidad y la heterogeneidad, de manera que, en la construcción de la subjetividad implicada en ese acto pedagógico se rescata la intersubjetividad como actividad que permite desarrollar la autonomía cognitiva del sujeto, a través de la participación democrática de alumnos y docentes en diálogo permanente.

El diálogo de saberes, constituye un espacio pedagógico de búsqueda permanente. Espacio donde los sujetos son capaces de aprehender y pensar el mundo, por medio de acciones investigativas. Es decir, el conocimiento se construye en la medida que las interrogantes, inquietudes, las necesidades de conocer de estudiantes y docentes, se materializan a través o por medio de la acción investigativa.

El proceso de investigación permite el análisis crítico de las formas como se constituyen las definiciones culturales y debe regresar como acto transversalizado al diálogo de saberes, pues la relación transversalidad-diálogo de saberes-pedagogía con base en la investigación, tiene que ser, en consecuencia, aquella que a partir de la propia práctica de los sujetos actuantes, sea capaz de producir nuevos conocimientos o nuevas aplicaciones de los que se posee, como producto dinámico-dialéctico de la reflexión y de la práctica.

En consecuencia, en su despliegue pedagógico el diálogo de saberes fundamentado en la investigación, implica que el proceso de producción del conocimiento se encuentra estrechamente ligado a la praxis social de los sujetos, lo cual significa, entre otras cosas, que el conocimiento debe responder: por un lado, a la necesidad de aprehender y explicar la cotidianidad, y por el otro, a la permanente necesidad de redefinir el actuar.

## REFERENCIAS

Foucault, M. (1991). *La Hermenéutica del Sujeto*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1992). *La Educación como práctica de la Libertad*. México: Siglo XXI Editores.

Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y Método*. Salamanca España: Ediciones Sígueme. Vol I. Cuarta Edición.

- González, F. (2007). *Investigación Cualitativa y Subjetividad*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Heller, A. (1997). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Lárez, A. (1997). *Lógica Tecno-Instrumental y Discurso Curricular*. En Revista: *Educación y Sociedad*. Año 1 N° 1. Maturín. Subdirección de Investigación y Postgrado .I.U.P.M.
- Maffesoli, M. (1993). *El conocimiento ordinario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2000). *Los Siete Saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Ediciones FACES-UCV.
- Pérez G., A. (1986). *Cultura Escolar y Aprendizaje relevante*. En: Extramuros/Dossier. Maturín. Material Fotocopiado.
- Rosaldo, R. (1991). *Cultura y Verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: Editorial Grijalbo.
- Sacristán J. G. (2001). *Educar y convivir en la cultura global: Las vigencias de la ciudadanía*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Téllez, M. (1998). *Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo*. En Revista RELEA N° 5: Educación la otredad que somos. F.A.C.E.S. - U.C.V. Caracas, Venezuela.
- Torres C., A. (2000). *Educación Popular, subjetividad y sujetos sociales*. En: Revista Pedagogía y Saberes. N° 15. Colombia.
- Ugas F, G. (2010). *Prolegómenos a una Pedagogía de la Imagen*. Barquisimeto. Venezuela: Ediciones GEMA.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. Tomos I y II. México: Editorial Anthropos.
- Zemelman, H. Y León E (Coords) (1998). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: Editorial Anthropos.

Zemelman, H. (2011). *El arte de pensar de los Maestros. El proceso de formación y la conciencia histórica en América Latina*. En Cuadernos Evalpost. Año 1 N° 1 Universidad de Oriente Cumaná Estado Sucre Venezuela.

**ENRIQUE PÉREZ LUNA:** Doctor. Universidad de Oriente. Cumaná - Estado Sucre. Programa de Postdoctorado en Educación-UDO. enriqueperezluna@gmail.com

**NORYS ALFONZO:** Doctora. Universidad de Oriente. Cumaná - Estado Sucre. Programa de Postdoctorado en Educación-UDO. n.alfonzo@hotmail.com

**ANTONIO CURCU:** Doctor. Universidad de Oriente. Cumaná - Estado Sucre. Programa de Postdoctorado en Educación-UDO. acurcu26@gmail.com