

RHA

Revista HumanArtes

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Maturín
Departamento de Humanidades y Artes

**Revista de
Ciencias
Sociales y
Educación**

N° 28, enero – junio 2026



Revista HumanArtes
N° 28, enero – junio 2026
Depósito Legal: 201202MO4131
ISSN: 2343-6441
<https://revista-humanartes.webnode.es/>

Amor y praxis: simbiosis hacia una pedagogía con sentido de alteridad

Luisse Mar López González

Instituto de Altos Estudios Científicos y Técnicos de Latinoamérica (IATECLA)

Maturín, Venezuela

luisselopezg@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-4591-3602>

Resumen

Este ensayo propone a la categoría amor como principio esencial en las relaciones humanas en los espacios educativos, con la intención de traducir las prácticas pedagógicas llenas de instrumentalización y vacías de una pedagogía con sentido de alteridad. Proponiendo la urgencia de crear un nuevo imaginario social que describa al amor en términos de acción y no de teoría, de gestión y no de pasividad. El análisis se circunscribe a tres dimensiones esenciales: epistemológica porque desde la antigüedad con pensadores como Platón y en la contemporaneidad, el amor no se limita a ser únicamente una emoción o un instinto, sino, que es una herramienta cognitiva. Ontológica porque nos tiende puentes para para conocer y trabajar la alteridad, la otredad con acceso al otro y eso se logra con la proxemia, porque desde la total distancia ya se ha practicado demasiado. Y axiológica, porque el amor es concebido como una invitación a lo ético para poder construir realidades pedagógicas bajo una mirada sensible que fomente una praxis tanto liberadora como humana. Desde la perspectiva metodológica, este texto está basado en un enfoque cualitativo de tipo hermenéutico. Su finalidad no es la narración reduccionista del amor como concepto, sino la disposición de crear significados que trasciendan el marco de sus implicaciones, para proponer su resignificación simbiótica en el contexto educativo.

Palabras clave: amor, praxis pedagógica, simbiosis, alteridad.

Abstract

This essay proposes the category of love as an essential principle in human relationships within educational spaces, with the intention of transforming pedagogical practices that are full of instrumentalization and devoid of a pedagogy grounded in a sense of alterity. It argues for the urgent need to create a new social imaginary that describes love in terms of action rather than theory, of management rather than passivity. The analysis is circumscribed to three essential dimensions: epistemological, because since antiquity

with thinkers such as Platon and in contemporary thought, love is not limited to being merely an emotion or an instinct but is a cognitive tool; ontological, because it builds bridges for knowing and engaging with alterity, for accessing the other, a task made possible through proxemics, since too much has already been practiced from a position of total distance; and axiological, because love is conceived as an invitation to the ethical in order to construct pedagogical realities under a sensitive outlook that promotes a praxis both liberating and humane. From a methodological perspective, this text is based on a qualitative hermeneutic approach. Its aim is not a reductionist narration of love as a concept, but the creation of meanings that transcend the framework of its implications, to propose its symbiotic re-signification in the educational context.

Keywords: love, pedagogical praxis, symbiosis, alterity.

Contexto

La praxis pedagógica, en su concepción más genuina, es un acto de humanidad y no se circunscribe a la transmisión mecánica de contenidos, tampoco se rige por la competencia discretamente planteada por los currículos académicos como motivación al logro en un cuadro de honor, ni puede reducirse a la básica adquisición de competencias técnicas; es, ante todo, un acercamiento entre seres humanos. En ese encuentro, el amor, tan históricamente relegado del discurso pedagógico, se pronuncia como una potencia capaz de poseer el carácter ontológico que trasciende de lo frío y mecanizado de la transmisión de conocimiento a la calidez del compartir de saberes, visión, historia, situaciones y fenómenos concebidos desde la alteridad.

En el escenario venezolano, marcado por intensas transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales, la praxis pedagógica y los espacios educativos han sufrido lo que el cubano Dagoberto Valdés describió como “daño antropológico”. Este concepto expone el deterioro y quebrantamiento de la persona humana, una corrosión del sentido humano, que se trasladada al hecho pedagógico. Asimismo, el Dr. Freddy Millán en su artículo: La educación es el medio para sanar el daño antropológico (2026), expresó que este daño generalizado degrada el estado de humanidad del ser, induciéndolo a procedimientos y técnicas de despersonalización, la cual ocurre en el estado más alto de vulnerabilidad de sus derechos, señalando de ese modo, que nos enfrentamos en la actualidad a una sociedad enferma y debilitada y que las formas de intervención más asertivas son reconociendo de lo que se adolece y la sanación a través educación.

El quebrantamiento de los vínculos, el deterioro de la confianza y la insensibilización de las relaciones en el contexto pedagógico, han recreado un escenario donde el conocimiento se ofrece desposeído de afecto, y, describiéndolo según Heber Marcuse (1964), son los ejemplos que describen a un hombre unidimensional, que, instrumentalizado, éste es reducido a ser, pensar y responder de acuerdo a las expectativas y cercos del sistema. Este hombre se ciñe a un esquema que prioriza una educación donde es más importante una calificación perfecta, pero que carece de habilidades de criticidad, donde la competencia y ser mejor que el otro impide reflexionar y cuestionar su propia formación, y donde mirar al ajeno se traduce en

debilidad y falta de enfoque, restando presencia a la alteridad y multidimensionalidad del ser humano del escenario pedagógico. En relación a ello, Byung-chul Han (2012) lo describió como “crisis del amor”, porque constantemente ha operado un sistema que busca desvanecer al otro, obligándolo a permanecer en el “infierno de lo igual”, en competencia por resaltar números y no relaciones auténticas.

Lo anterior es muestra de que el aprendizaje se vive sin expectativa, y que la praxis pedagógica termina percibiéndose como una molestia, más que como una oportunidad para la construcción colectiva del saber. Ante esta realidad despótica que está latente en los espacios educativos, se hace indispensable pensar la praxis desde el amor y desde la necesidad de tender puentes entre espacios interhumanos y la dimensión de alteridad; porque es desde ahí donde se dará la resignificación al amor en la praxis pedagógica.

Se habla de amor porque es un valor universal, mientras que ciertas comunidades pueden cultivar expresiones particulares de cariño y cuidado, el amor es una energía que conecta a todos los seres humanos, sin importar lugar, cultura, idioma, condición social o económica. Es el lazo que une a la humanidad, promoviendo la comprensión, el respeto mutuo y la capacidad para aprender mejor, tocando y trastocando de este modo, todas las fronteras y diferencias. La categoría amor posee un origen vago que ha ido desarrollándose a lo largo del tiempo; durante la prehistoria, la forma de amor se relacionaba íntimamente con la supervivencia y la reproducción, porque en la vida amorosa del hombre prehistórico, no existía una descripción de amor como actualmente la conocemos, es por ello que se especula que se vivían realizando diversas prácticas sexuales orientadas a la reproducción y al placer y aquí, el amor no era un concepto individualizado sino colectivo, que representaba la cohesión social y la continuidad de la especie.

Sociedades como la egipcia, mesopotámica y griega, visualizaron el amor en dimensiones más profundas, por ejemplo, en la antigua Grecia, se distinguían diversos tipos de amor: el eros, que es el amor erótico o pasional, el philia que se ciñe al fraternal o de amistad y el ágape que se circunscribe al amor desinteresado o espiritual. Históricamente, la educación se ha encargado de anteponer categorías como conocimiento, aprendizaje, currículum y evaluación, obnubilando la existencia del amor en la praxis pedagógica, reduciendo de este modo al ser, a un número en la escala de evaluaciones o mirándolo como una “tabula rasa”, palabra que surge de las originarias tablillas de cera que manejaban los romanos, las cuales se intervenían limándolas para ponerlas sin rigurosidad y que estuvieran en condiciones para escribir nuevamente en ellas.

Aristóteles fue el primero en utilizar esta comparación para representar la mente humana antes de obtener alguna vivencia, después, discrepando al Innatismo, el Empirismo moderno con John Locke (1960), reafirma la idea de que la mente humana es un lienzo en blanco que progresivamente se va llenando y moldeando a través de experiencias lo que llevó a la educación a asumir la creencia de que el estudiante debe llenarse de métodos y memorizaciones que determinaban si el estudiante aprendía o no.

En la educación contemporánea existe un mutismo incómodo sobre el amor y es la dificultad de dialogar sobre él sin que se tome como una autorización a lo ingenuo o a lo no científico. No es casual este silencio; es el resultado de un origen histórico en el que la pedagogía, buscando legalidad académica, se ha ido alineando progresivamente con los lenguajes tecnocráticos, de medición y eficacia y todo esto para evidenciar que, con todo, lo que se ha ganado en precisión metódica, se ha disipado en densidad humana. En relación a esto, Humberto Maturana, en su obra: *Emociones y lenguaje en educación y política* (1990), manifestó que la razón no es enemiga de la emoción. Esto es porque toda estructura racional se constituye en condiciones emocionales, en especial, del amor, que guía la influencia de las acciones que promueven la apertura al otro como un genuino en la convivencia, además, que el estudiante no está solo para responder rígidamente a una evaluación de domesticación mental, sino que, está permeado por circunstancias y emociones que lo habitan y lo hacen parte de y no un objeto para.

Imaginemos una escena donde el docente ingresa al aula enfocado únicamente en dar cumplimiento a la evaluación descrita en su plan, mientras que, por otra parte, se encuentra un estudiante que se muestra indiferente a lo que está aconteciendo, es como quien llevó su cuerpo al sitio, pero su mente y alma no son parte de lo que acontece. Mientras que el educador, sin miramientos, le advierte que, de no hacer y entregar la evaluación, estará aplazado y eso afectará su rendimiento, desestimando intencionadamente el origen afectivo: el estudiante lleva una semana sin alimentarse, ni dormir bien, porque su madre, quien lo cuidaba, tuvo que migrar de su país para darle una mejor calidad de vida.

Primar la calificación sobre la existencia del estudiante, hace menguar la solidez humana, quedando en evidencia que el resultado de esa evaluación solo es efectivo si antes es restablecido el escenario para el desarrollo de la dimensión ontológica, donde no solo importa el contenido que se da, sino, quien lo interpela, porque quien no ha sido visto primero como persona, no está siendo parte de una pedagogía transformadora, sino, de una que ignora y simplemente deposita el conocimiento.

No se trata absolutamente de que la educación haya amparado instrumentos de evaluación o formas de gestión; se trata de que estos mecanismos han terminado por rediseñar el sentido mismo de la acción educativa. A propósito, Biesta (2010), advierte que la educación se ha visto repoblada por una lógica de cálculo que desplaza preguntas fundamentales tales como ¿para qué educar? o ¿quién es el otro al que educamos? Esta colonización no solo transforma la praxis, sino que, reformula el panorama ético de la pedagogía.

La disgregación del amor no es aquí un detalle menor; es un síntoma, porque donde la educación deja de ser relación, deja también de ser debidamente educación. Paulo Freire lo planteó con una verdad hoy incómoda; en su obra *Pedagogía del oprimido*, afirma que el diálogo, como condición de posibilidad de toda educación liberadora, no puede existir sin amor (Freire, 2005). Además, nos dice que este amor no es sentimentalismo, sino, una forma de involucrarse drásticamente en el mundo y en los otros, por ello es que la educación se convierte una categoría política.

Este texto plantea que la pedagogía contemporánea no ha sabido integrar esta visión, porque ha mantenido al amor en el nivel del discurso, pero la ha destituido de la praxis y en esa exclusión ha generado una fractura, una práctica sin dirección ética y un discurso ético sin representación y nombrar esta grieta es el punto de partida.

Vaciamiento de la praxis: la raíz de una escisión

Discutir sobre vaciamiento de la praxis no es probar la falta de acción de la educación en la actualidad, sino, exponer la pérdida de propósito del ejercicio pedagógico, porque en su sentido clásico, la actividad pedagógica hace referencia a una acción que involucra la reflexión, alineación axiológica y la evolución de la realidad. Actualmente, destaca más una acción encauzada que se traduce en cumplir objetivos, producir evidencias y reportar resultados, pero que carece de un para qué. Queda en evidencia que la praxis pedagógica se ha ido vaciando de sentido, porque la modernidad instrumental, en su pretensión de universalidad, creó un patrón de enseñanza cimentado en la transferencia de conocimiento donde el estudiante tiene que adaptarse y ser parte como un sujeto pasivo y aislado de su propio conocimiento y la forma de adquirirlo.

El vaciamiento no solo se manifiesta en los estudiantes, sino que atribula la identidad del docente, porque cuando la praxis solamente demanda el cumplimiento de fórmulas, permanecer en estructuras que han sido vandalizadas y carecen de condiciones óptimas, cuando se refleja la falta de respeto y dignificación de su oficio, al docente se le debilita parte de su capacidad de acción y como resultado resuelve menos, descifra menos, crea menos. Esos acontecimientos se asocian con fenómenos como la extenuación profesional y la indiferencia y ya no se presenta únicamente de exceso de trabajo, sino de una pérdida de sentido, porque la praxis carece de esencia genuina en los educandos y rescatarla ya no sólo es una exigencia ética hacia el otro, sino una condición de sostenibilidad profesional. Es por esto que Bell Hooks (1994) nos invita a mirar el amor en la praxis como un acto de “resistencia” que busque sanar desde adentro, desde nuevos espacios que se construyan para promover el amor como eje epistémico, con nuevos planteamientos que surjan del diálogo y no desde lo burocrático que dice que lo afectivo elide autoridad.

Aunque la pedagogía crítica ha disentido este tipo de educación, varias de sus innovaciones permanecen en el nivel puramente metodológico, sin modificar la estructura profunda que es la relación desigual entre quien aprende y quien enseña. Es por ello que podemos ver que lo que varía en la actualidad no es solamente la forma de dar lección, sino el marco de sentido, porque la incursión de la racionalidad neoliberal ha redelineado la educación como un contexto enfocado en la fabricación de capital humano y es en ese espacio donde la praxis pedagógica se valora de acuerdo a razonamientos de eficacia, productividad y utilidad. Biesta (2010) denomina este fenómeno como “learnification” que se traduce como la reducción de la enseñanza al aprendizaje cuantificable y esto no es sólo un cambio de términos, sino que encarna la aniquilación del otro como sujeto, porque cuando el acto de enseñar se reduce a resultados, el estudiante deja de ser participante y se vuelve indicador y es justo ahí donde se evidencia la desaparición del amor y esto no por carencia de empatía, sino por

dejar de mirar-nos en el otro y cuando eso sucede, la praxis se convierte en técnica, y la técnica, por definición, no responde, ejecuta.

Resulta imperioso promover que la praxis pedagógica no sea el desarrollo de una sola orientación, sino, como lo expresó Martin Buber (1923), que debe existir una relación de un “Yo-tú”, es decir, un territorio de dirección mutua, donde el docente no sólo actúe sobre el estudiante, sino que también sea afectado por él, entendiendo así la idea del educador como sujeto estable que interviene sobre sujetos en formación que da paso a un encuentro educativo en el que se produce una evolución recíproca, cargada de sentido, bajo nuevas miradas de temas que escapan de los libros y son las diferentes realidades que se sientan en un aula de clase, esa es la verdadera posibilidad que emerge cuando el otro ya no es visto ni tratado como objeto y pasa a ser presencia.

El amor como simbiosis de la praxis pedagógica en alteridad

Si algo han demostrado las últimas décadas y muy especialmente los periodos de crisis sanitaria y social, es que la educación no se presenta en condiciones perfectas, sino que ocurre a la intemperie, bajo condiciones extremas y a veces hasta en situación de abandono y la escuela, lejos de ser un espacio aislado, está atravesada por desigualdades estructurales, fragilidades afectivas, incertidumbres económicas, tensiones culturales y dentro de este cerco, la idea de una pedagogía equitativa no sólo resulta ingenua, sino que es también totalmente grotesca. A propósito de ello, Ortega Ruiz y Romero Sánchez (2022) afirman que educar en una “sociedad herida” significa entender que el otro no llega al aula como un sujeto ideal, sino como alguien traspasado por experiencias de fragilidad.

Presentar el despliegue del amor en la praxis pedagógica es darlo a conocer sin velos, con disposición y fuerza y no con la inflexibilidad e inamovilidad con la que se ha habituado a mostrarlo, reduciéndolo estrictamente a la emocionalidad, lo que resulta impropio pensar en la actualidad al amor en el ejercicio pedagógico, porque la constante conectividad digital ha dominado todas las áreas, incluyendo la educativa.

El desacierto más frecuente en la humanidad actual y en especial en el contexto pedagógico, es seguir percibiendo y creer que el amor es un evento efímero o algo que indiscutiblemente no tiene parte en estos espacios, en lugar de contemplarlo como lo hizo Erich Fromm (1956), que asumió el amor como una “habilidad que debe cultivarse”, lo comparó con un arte como la pintura o la música, que demandan conocimiento, compromiso y constancia, que permea en el entendido de la praxis que se sustenta en ese tipo de expresión filosófica del amor y que obedece a que en el ámbito educativo la pedagogía es, además de un arte, es acción y la misma debe ejercitarse, practicarse, hasta que se manifiesten de manera espontánea las interacciones basadas en el amor; acciones que inspiren e inviten a tener voluntad, responsabilidad, gestión y alteridad; lo que implica reconocer-se a los representantes pedagógicos como seres inigualables, promoviendo su autonomía y criticidad, creando-fomentando-cultivando las relaciones en el par docente-estudiante, basadas en el respeto, diálogo y creación mancomunada del saber.

La filosofía de Emmanuel Lévinas asoma un rompimiento drástico en esta lógica, que frente a la costumbre latinoamericana que ha favorecido el conocimiento del otro en términos de cuantificación, formula la idea donde el otro no es cosificación, sino acontecimiento, noción central de su pensamiento, que no se reduce a conceptos, sino que es, ante todo, una interpelación, un requerimiento de adeudo que requiere atención y decisión. Esta representación, si se emplea en la educación, tiene resultados transformadores, porque el acto pedagógico no puede tener como punto de inicio un patrón al cual el estudiante debe ceñirse a ciegas, debe partir de la presencia del otro.

Es por lo anterior, que la categoría amor debe ser pensada como un eje tanto gnosológico como epistemológico, que permitan vislumbrar la praxis pedagógica como un arte y como un hecho compositor de humanidad y, por lo tanto, todo arte se practica, se ejercita, se perfecciona en su ejecución y es compartido con espontaneidad. También es propicio destacar que promover el amor como un arte en los espacios pedagógicos, que rinde honor a la libertad de pensamiento, criticidad, libertad académica y trasciende al ser, siendo un yo, pero también un tú y un nosotros, se erige como un paradigma situado en la dimensión ontológica que se encuentra centrada en el ser humano, reprimiendo definiciones superficiales y teniendo presente que la educación sin amor es solo transmitir un conocimiento, donde el diálogo se vuelve imposición, mientras que donde permanece el amor, se transforma el acto en encuentro.

Amar conlleva a pensar el escenario pedagógico y su ejercicio con sus luces y sombras, proponiendo un nuevo paradigma donde el control absoluto en el aula ya no prime, sino que dé paso a una nueva relación del par pedagógico docente-estudiante, promoviendo de este modo “el quiebre de la imposición dominador-dominado”, propuesto por Enrique Dussel (1980). Donde finalice la desproporción que evidencia que el uno tiene privilegios y poder sobre el otro sin que éste pueda diferir de ello. Esta práctica debe desarrollarse sin hegemonía y aceptar la posibilidad de una transición, asumiendo que el amor, en este sentido, no es factible con una pedagogía de vigilancia y carente de alteridad, sino que, demanda una meticulosa redefinición, porque si el otro llega herido, la educación no debe detenerse indiferentemente en la instrucción; debe hacerse cargo y aquí es donde la simbiosis amor-praxis se hace real y viable, comprendiendo que el amor orienta y la praxis sostiene y que este vínculo no es jerárquico, sino simbiótico.

El amor ya no es una categoría teórica, sino un modo de presencia, que da paso a escuchar, dar tiempo, dejarse interpelar por el estudiante, poder redirigir el programa cuando surge algo distinto al itinerario. En ese sentido, surge una interrogante; ¿qué representa educar cuando el otro no está en circunstancias de dar cuenta como el sistema exige? Dar respuesta a este planteamiento es admitir que la pedagogía no puede estar alejada de la realidad del otro, y, por lo tanto, este reconocimiento es, en sí mismo, un acto de amor.

Conclusiones

La educación no produce grietas por carencia de metodologías, sino por desproporción de desigualdad del docente sobre el estudiante, haciendo que el acto pedagógico se

desarrolle bajo un postulado jerárquico, donde alguien forma e instrumentaliza a alguien. La simbiosis entre amor, praxis y alteridad quiebra necesariamente con esa condición y eso lo reforma todo, porque el contexto del saber se transforma, deja de ser exclusividad del que enseña para tornarse en algo que emerge entre las partes, ya no es déficit, sino, voz del otro y esto es dejar de invadir todo el lugar y resignificar la presencia pedagógica, donde el docente se instruye en la praxis para sustentar silencios, aceptar incertidumbre, posibilitar que el otro presente sus ideas, incluso cuando supere las perspectivas curriculares, porque la praxis se torna verdaderamente significativa y la enseñanza relevante cuando deja de ser únicamente acción sobre y se vuelve en acción con.

El fallo de la pedagogía presente ha sido aspirar que la educación se vuelva un dispositivo manipulable, predecible y reproducible, porque se esboza, se aplica y se califica la praxis en torno a esta idea, como si el estudiante representara una variable más en el sistema. Sin embargo, la alteridad incorpora un cisma que ningún paradigma logra asimilar enteramente: el otro no es programable.

El amor no debe ser planteado como una condición anhelada del docente, sino como el requisito que hace viable la relación pedagógica, sin este requerimiento, lo que se produce no es educación, sino adoctrinamiento. La simbiosis amor–praxis posibilita de esta manera, la reorganizar la complicación educativa en su médula, para poder replantear no lo que se enseña, sino en cómo se está con el otro al enseñar.

Reflexión al cierre

La pedagogía precisa de algo que escasas veces la educación alude y es la cabida para permitirse renovar la praxis, esto quiere decir, que se debe dar la oportunidad para interpelarnos no sobre cuánto enseñamos, sino, que nos evaluemos acerca de la parte que ofrecemos al otro para ser en el proceso. Posiblemente la educación no fracasa cuando los estudiantes no alcanzan algunas expectativas, sino, cuando no logran identificarse con lo que sucede en el salón de clases, y si ese es el problema, el trabajo más intrincado del docente no es adoctrinar más y mejor, sino, sostener un escenario donde el otro no tenga que desdibujarse para poder aprender.

Referencias

- Biesta, G. (2018). Un manifiesto por la educación.
<https://www.redalyc.org/journal/1531/153155768014/153155768014.pdf>
- Buber, M (1923). *Yo y tú*. Casa Editorial Prometeo
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fromm, E. (1956). *El arte de amar*. Editorial Paidós
- Han, B. (2012). *La agonía de Eros*. Editorial Herder.
- Hooks, B. (1994). *Enseñar a transgredir*. Editorial Capitan Swing.
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Sígueme.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Editorial Paidós.

Marcuse, H. (1964). *El hombre unidimensional*. Editorial Austial.

Millán, F. (2026) La educación es el medio para sanar el daño antropológico.

<https://www.radiofeyalegrianoticias.com/freddy-millan-la-educacion-es-el-medio-para-sanar-el-dano-antropologico/>

Ortega Ruiz, P., & Romero Sánchez, E. (2023). Educar en una sociedad herida: una propuesta desde la pedagogía de la alteridad.

<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/9007049.pdf>

Síntesis curricular

Luisse Mar López González. Licenciada en Orientación familiar. Profesora en Lengua y Literatura, Magíster en Estudio de conducta, Magíster en educación, mención Lingüística, doctorado en educación (en desarrollo de tesis).