

APUNTES PARA UNA PEDAGOGÍA-OTRA DE LA CONSTITUCIÓN DE LOS JÓVENES EN SUJETOS POLÍTICOS

Olady Agudelo Esteves¹

RESUMEN

El presente texto tiene el propósito de compartir las posibilidades que ofrece la propuesta de una pedagogía-*otra* de constitución de los jóvenes en sujetos políticos. Para su configuración se han tomado aportes de alternativas a la pedagogía oficial dominante: las pedagogías críticas latinoamericanas, la pedagogía de la radical novedad que proponen Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich, la pedagogía de los cuidados, la pedagogía de las afecciones propuesta por Cynthia Farina y las pedagogías decoloniales que postula Catherine Walsh. Los aportes que brindaron estas alternativas permitieron esbozar una primera configuración donde resaltan como principios orientadores el despertar de la conciencia crítica, el responder del otro y la reflexividad dialógica; de igual forma, permitieron perfilar la constitución de un sujeto ético-político joven con conciencia crítica, responsable de las demandas del otro y creador de nuevos conocimientos mediante el ejercicio de la memoria, el recuerdo y la narración y del diálogo reflexivo-transformador.

¹ Doctora en Ciencias de la Educación (UNESR). Magister en Desarrollo Cultural Endógeno, Instituto Superior de Arte de Cuba (ISA). Licenciada en Educación, Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP/UNESR). Docente-investigadora (nivel asociado) en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR).

Palabras clave: alternativas pedagógicas, constitución de sujetos políticos, jóvenes, pedagogía-otra

NOTES FOR AN ALTERNATIVE PEDAGOGY ON THE CONSTITUTION OF YOUNG PEOPLE AS POLITICAL SUBJECTS

ABSTRACT

The purpose of this text is to share the possibilities offered by the proposal for an alternative pedagogy for educating young people to become political subjects. To develop this proposal, contributions from alternatives to the dominant official pedagogy have been taken into account: Latin American critical pedagogies, the pedagogy of radical novelty proposed by Fernando Bárcena and Joan-Carles Mèlich, the pedagogy of care, the pedagogy of affections proposed by Cynthia Farina, and the decolonial pedagogies postulated by Catherine Walsh. The contributions provided by these alternatives made it possible to outline an initial configuration in which the guiding principles of awakening critical consciousness, responding to others, and dialogical reflexivity stand out. Similarly, they made it possible to outline the constitution of a young ethical-political subject with critical awareness, responsible for the demands of the other and creator of new knowledge through the exercise of memory, remembrance, narration, and reflective-transformative dialogue.

Keywords: pedagogical alternatives, constitution of political subjects, young people, pedagogy-other

Introducción

No cabe duda que, tanto en tiempos anteriores como en la actualidad, la formación ético-política constituye una prioridad fundamental. Este tipo de formación supone un conjunto de acciones de reflexión, análisis y discusión permanente, orientado a la reconstrucción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas en las cuales se produce su experiencia social e individual (Cantor, 2016).

Aunque se ha considerado que las instituciones educativas ofrecen un potencial escenario para generar tales procesos (Cantor, 2016), pareciera que es necesario redimensionar lo que en estas instituciones se considera formación política, bajo la denominación de educación ciudadana o educación de ciudadanía. En la educación ciudadana generalmente ha dominado la matriz liberal-moderna, relegando y proscribiendo otras matrices de pensamiento político.

Desde esta matriz se asumen concepciones restringidas de la ciudadanía, de la política², del sujeto político y de los niños y jóvenes; de allí que la formación ciudadana o de ciudadanía “sea entendida en múltiples contextos como educación cívica (en los derechos y deberes fundamentales y en el conocimiento del Estado y sus instituciones)”. Tanto la condición de ciudadanía como la formación ciudadana –desde esta perspectiva- “estarían enmarcadas más en los planos de la civilidad y de la convivencia, que en el ámbito propiamente político” (Ariza, 2007, p. 155).

Los contenidos –en esta manera de mirar la formación política- no acentúan mucho el carácter ético. A los niños y jóvenes se les mira como ciudadanos pasivos, es decir, como ciudadanos incompletos con derechos políticos suspendidos o, al menos, resguardados hasta la mayoría de edad cuando se supone que van a adquirir la capacidad para hacer uso responsable de éstos. Para la formación político-ciudadana de estos sujetos, habitualmente se acude a lo que Bárcena y Mèlich (2000) han llamado una pedagogía de la programación o tecnológica, “de la evaluación de la previsibilidad” (p. 43) y a prácticas centradas en la organización tradicional de contenidos y estrategias basadas en la transmisión, memorización y repetición de los mismos.

Frente a esta realidad, tengo la convicción que es indispensable hacer una reflexión profunda sobre la formación ético-política de los ciudadanos –sobre todo de las nuevas generaciones- pues, ante las serias contradicciones que hoy siguen experimentando las sociedades del mundo, la educación no debe permanecer ajena o neutral; por el contrario, debería ofrecer alternativas adecuadas.

2 Desde esta perspectiva, ser ciudadano remite a ser reconocido por la ley como miembro perteneciente a una nación y, en consecuencia, tener derechos (civiles, políticos y sociales) deberes y libertades individuales, que ni el Estado ni otros ciudadanos pueden vulnerar en virtud de la igualdad jurídica. También se asume una idea de la política basada en la representatividad y, en tanto, en la elección de dirigentes políticos que van a representar los intereses de la mayoría en lo que respecta a la toma de decisiones de gobierno.

La formación ético-política no debe ser pensada desde las mismas concepciones; es imperioso pensar lo pedagógico y lo político más allá de los parámetros del pensamiento liberal. La función de las instituciones educativas no puede seguir reducida a la simple transmisión de saberes acumulados, es necesario romper con la herencia de un modelo formativo, de carácter normativo, fragmentario, mecanicista e instrumental, diseñado para la fabricación de sujetos-ciudadanos acorde a un modelo hegemónico. En esta manera de formación “se enseña un saber ya constituido, no una forma de pensar o un modo de relación” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 178). Urge entonces pensar otras maneras de formación ético-política y otras prácticas pedagógicas porque, como aseguran Bárcenas y Mélich:

Una pedagogía de estas características abandona al aprendiz y a sus interrogantes existenciales, sobre lo enseñado, sobre la relación de la materia de estudio y la subjetividad, a la trastienda de lo inefable y accidental. Es una pedagogía en que el auténtico aprender siempre se deja para más tarde. (p. 178)

Para avanzar en este propósito, parece necesario dar paso a una pedagogía que contribuya a la constitución de formas alternas al sujeto político del pensamiento liberal en los jóvenes, es decir, una pedagogía-*otra* de constitución de los jóvenes en sujetos políticos; pero, ¿cuáles son los elementos que han de configurar esta pedagogía que oriente la constitución de sujetos políticos jóvenes de una manera distinta a la que ha modelado la lógica liberal?

En la búsqueda de fundamentos inspiradores opté por diversas alternativas pedagógicas, pues -como plantea Puiggrós (1990), las alternativas pedagógicas pueden entenderse como propuestas educativas que buscan transformar la educación tradicional, enfocándose en la emancipación del sujeto a través de la reflexión crítica y la praxis política; tomar esta opción me llevó a varias preguntas: ¿de qué tratan estas alternativas?, ¿cuáles son los elementos que pueden aportar para la configuración de una pedagogía-*otra* de constitución de los jóvenes en sujetos políticos?, y ¿cómo se perfilará el sujeto político joven que pudiera potenciar esta pedagogía-*otra* a partir de elementos que aporten estas alternativas?

Para dar respuesta a estas interrogantes, en la primera parte enfoco toda mi atención en las valiosas contribuciones que ofrece este conjunto de alternativas pedagógicas. A partir de los elementos que aportan estas

alternativas, en la segunda parte desarrollo líneas orientadoras que pueden dar forma a esta pedagogía-*otra*. En la tercera comparto aproximaciones al perfil del sujeto ético-político joven de esta pedagogía, y en la cuarta presento algunas reflexiones finales.

Alternativas pedagógicas. En la búsqueda de fundamentos inspiradores

En la búsqueda de elementos que puedan contribuir con la configuración de una pedagogía-*otra* de constitución de los jóvenes en sujetos políticos, encuentro innumerables alternativas. A decir verdad, he preferido detenerme en propuestas pedagógicas de naturaleza ético-política y que establecen distancia con la pedagogía oficial y dominante. En tal sentido, recurro a las *pedagogías críticas latinoamericanas* (Santamaría-Rodríguez, Benítez-Saza, Sotomayor-Tacuri y Barragán-Varela, 2019; Ortega y Peñuela, 2007), a la *pedagogía de la radical novedad* que proponen Bárcena y Mèlich (2000), a la *pedagogía de los cuidados* (Patarroyo, 2018), a la *pedagogía de las afecciones* propuesta por Cynthia Farina (2005) y a las *pedagogías decoloniales* que postula Catherine Walsh (2013).

Pedagogías críticas latinoamericanas

En el contexto latinoamericano, las pedagogías críticas fundamentalmente se han configurado alrededor de los planteamientos de Paulo Freire, en obras como *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la autonomía*, *Pedagogía de la esperanza*, *Pedagogía en la ciudad*, *Pedagogía de la indignación*. Teniendo en su base los postulados de la teoría crítica, estas pedagogías asumen un carácter emancipatorio y liberador, cuyo punto de emergencia es la realidad de opresión a la cual es sometido el pueblo latinoamericano, en cuanto a condicionamientos de políticas capitalistas influenciadas por modelos tecnocráticos de desarrollo ((Santamaría-Rodríguez, Benítez-Saza, Sotomayor-Tacuri y Barragán-Varela, 2019).

La pedagogía –para Freire– es una reflexión acerca de la práctica y del contexto, desde opciones emancipadoras que favorezcan la construcción de un sujeto social protagónico que toma su especificidad de acuerdo con contextos muy definidos y con historias de sus colectividades (Ortega y Peñuela, 2007). Freire se propone transformar la realidad, a partir de la concientización de los sujetos; por ello, en las pedagogías críticas, lo educativo se torna ético y político. De allí que estas pedagogías comparten

con la educación popular una apuesta ético-política sustentada por fines de reconocimiento, empoderamiento y democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades en cuanto al género, clase, etnia y condiciones de subalternidad; estas pedagogías acompañan además –como describen Ortega y Peñuela (2007)- una actuación intencionada de corte educativo que construye lo colectivo como soporte de los procesos escolares y sociales, es decir, una apuesta pedagógica en la orientación de construcción del conocimiento y de socialización, que incluye prácticas, saberes, dinámicas socioculturales e interacciones para transformar la sociedad desde las resistencias culturales (Ortega y Peñuela, 2007).

Las pedagogías críticas pueden asumirse como instancias de producción cultural, política y ética, implicadas en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y en la generación de prácticas sociales (Ortega y Peñuela, 2007).

Pedagogía de la radical novedad

En *La educación como acontecimiento ético*, Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich (2000) configuran una pedagogía de la radical novedad a partir del análisis del pensamiento de Hannah Arendt, Paul Ricouer y Emmanuel Levinas. En esta propuesta, los autores adoptan una perspectiva educativa que se distancia de la concepción que ha predominado en las sociedades, es decir, aquella en la cual se concibe que “educar constituye una tarea de fabricación del otro con el objeto de volverlo competente para la función a la que está socialmente destinado” (p.14). En la pedagogía de la radical novedad, por el contrario, la figura del otro es la razón de ser de la formación; la acción pedagógica se concibe como una relación ética basada en la responsabilidad y la hospitalidad.

Esta propuesta conforma una pedagogía crítica de nuestras sociedades modernas, por eso es una “pedagogía de la exterioridad y de la alteridad (es decir, una pedagogía que presta atención a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema)” (Bárcena y Mèlich, 2000, p.15). Se trata de una pedagogía que invita a asumir lo educativo en términos de acontecimiento ético, “porque en la relación educativa el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y toda reciprocidad” (p.15). Esta propuesta ofrece vectores de análisis para pensar lo educativo desde unos referentes conceptuales que no lo reduzcan al “dominio de la planificación tecno-científica –donde lo único que cuenta son los resultados que ‘se espera’ que alumnos y estudiantes alcancen después de un período de tiempo–” (p. 12).

En esta pedagogía de la radical novedad el otro es aquel de quien necesariamente hemos de hacernos responsables, pues “la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 15); por tanto en esta pedagogía se propone una relación ética basada en una nueva idea de la responsabilidad; una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad “porque quien pretende acoger al otro ha sido acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo” (p. 15).

Para Bárcena y Mèlich, una pedagogía de la radical novedad es una pedagogía del *nacimiento*, del *comienzo* y de la *esperanza*, pero también una *pedagogía poética* y una *pedagogía utópica*:

Del *nacimiento*, porque la educación tiene que ver con el trato a los que acaban de llegar a nuestro mundo (los recién nacidos) aquellos que expresan la idea de una radical alteridad que se escapa a nuestros poderes. Del *comienzo*, porque la educación es una acción, lo que significa que de la persona formada cabe esperar lo infinitamente improbable e imprevisible, es decir, el verdadero inicio y la sorpresa, el comienzo de todo. Y de la *esperanza*, porque todo lo que nace tiene ese *duro deseo de durar* que es afín a quien está lleno de tiempo, un tiempo tensado entre el pasado y el puro porvenir. Hablaremos, pues de una *pedagogía poética* (porque educar es crear, que no fabricar o producir, la verdadera novedad) y de una *pedagogía utópica*. (p. 15)

Pedagogía de los cuidados

La *pedagogía de los cuidados* se ha alimentado de diversas fuentes que, desde distintas construcciones teóricas y de diversas experiencias, van propiciando su constitución, entre otras: la perspectiva feminista; el paradigma de género; los currículos y metodologías flexibles y pertinentes que promueven la ética del cuidado; la desconstrucción curricular del género; la llamada a aprender a aprender y la apropiación de la revolución de los cuidados. De allí que esta pedagogía pueda brindar condiciones y posibilitar estrategias, métodos de enseñanza y aprendizaje para que los seres humanos aprendan a cuidar movilizados desde el ejercicio ético (Patarroyo, 2018), pp. 104-108).

La *pedagogía de los cuidados* puede proveer de conocimientos y habilidades necesarias para responder a las responsabilidades familiares y cuidados

de las personas, “lo que puede suponer un elemento central en la educación para la ciudadanía y la convivencia”, pues el cuidar y ser cuidado “propicia necesariamente una visión de futuro compartido, de construcción de democracia, manifestada en relaciones simétricas y en la participación”. De igual modo, mediante esta pedagogía es posible movilizar imperativos éticos que lleven a la acción a los sujetos, ya que “el cuidar entraña una movilización del sujeto hacia sí mismo, hacia otros sujetos o hacia lo otro -la sociedad, la naturaleza, el conocimiento, lo público-” (Patarroyo, 2018, 104).

La finalidad de esta pedagogía es el desarrollo de competencias para la vida en todas sus dimensiones: personal, laboral, comunitaria, técnica, cultural, doméstica, recreativa, espiritual y, además, responder a las demandas personales y colectivas, y a las necesidades básicas humanas. Al respecto, Patarroyo (2018) expresa:

El cuidado, como interés por la felicidad de los demás, es motor de la existencia humana. Permite satisfacer las necesidades sociales, económicas o biológicas, además de las emocionales y afectivas, tomando conciencia sobre el hecho de que el interés por la otra persona, la empatía, la preocupación por los asuntos de la comunidad, la solidaridad, tolerancia, civismo, etc. deben ser parte del equipaje de una persona educada. (p. 104)

Pedagogía de las afecciones

Desde el campo de la educación estética, Cynthia Farina propone una *pedagogía de las afecciones* con la cual “tratará de pensar la formación desde estrategias de deslizamiento sobre lo institucional, desde lo que irrumpe en el curso regular de las cosas, desde las actitudes y experiencias de formación que se nutren de lo heterogéneo y lo inestable” (p. 364). Sin duda, comprende una pedagogía de carácter político que la autora asume como “instrumento de problematización, como artefacto cuestionador de lo audiovisual, que vive su condición pedagógica como problema, como interrogación que necesita estar siempre en evidencia, y no como solución o acción definitiva” (p. 365).

Con esta pedagogía no se pretende desplazar la pedagogía dominante; Farina piensa en articulaciones y deslizamientos de dos pedagogías de naturalezas distintas, cada una a través, o en paralelo con la otra:

por un lado una pedagogía de lo institucional, que trabaja para la formación y el mantenimiento de las formas comunes dominantes de

lo político, y por otro una pedagogía de los afectos y de las afecciones, que se deslizaría sobre la otra, afectándola, comprometida con favorecer la experimentación de las relaciones entre lo estético y lo político. (p. 365)

Tampoco existe algún interés en institucionalizar esta *pedagogía de las afecciones*:

Mientras que el modo pedagógico de los aparatos ambiciona institucionalizarse, una pedagogía de las afecciones se constituiría a través de estrategias coyunturales que no pretenden perennizarse, sino, más bien, como artefacto estético-político, componer con las formas de una determinada experiencia, para abrirla, para hacer visibles los múltiples regímenes de fuerza que la componen y potencian lo heterogéneo. (Farina, 2005, p. 366)

Con esta pedagogía se quiere enfrentar la homogenización de los modos de vida a partir de rupturas y prácticas de resistencia.

Una pedagogía de las afecciones buscaría favorecer prácticas de problematización y resistencia a la homogeneización de los modos de vida, capaces de hacer ver y conducir lo paradójico, lo irregular y lo heterogéneo que componen la realidad cotidiana del sujeto. (Farina, 2005, p. 366)

Por último, desde esta propuesta pedagógica tampoco existe interés por prescribir prácticas éticas, estéticas o políticas o por determinar lo que se debería hacer con los juegos de fuerza que éstas intentan exponer, en la medida en que rechaza toda acción que se proponga definir las formas y los modos de la experiencia. Por el contrario, “trataría de objetivar algo mucho más sencillo y mucho más complejo: no desactivar lo paradójico, lo difuso y lo heterogéneo de la experiencia” (Farina, 2005, p. 366).

Pedagogías decoloniales

Inspirada en prácticas rebeldes e insurgentes que en su pensar-hacer manifiestan estrategias pedagógicas orientadas, tanto a transgredir y subvertir la colonialidad, como a sembrar y avanzar condiciones de vida

concebidas y postuladas desde la exterioridad, los márgenes o las grietas del mismo poder colonial y, a su vez, influida por el pensamiento de reconocidos intelectuales como Paulo Freire, Frantz Fanón y Manuel Zapata Olivella, Catherine Walsh postula las *pedagogías decoloniales* (Walsh, 2013).

Apoyada en estos intelectuales, Walsh configura una visión pedagógica que transita mucho más allá de los procesos de enseñanza y de aprendizaje relacionados con la transmisión del saber:

Zapata, junto con Freire y Fanón y cada uno de su manera, nos dan pautas para ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales y metodologías imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje necesarios en encaminar el de(s)colonizar. De esta manera, hacen desplazar lo pedagógico de los discursos tradicionales de la educación y los procesos escolarizados, mostrando en su pensamiento y su propio quehacer cómo las luchas sociales también son escenarios pedagógicos (Walsh, 2013, p. 62).

Desde las pedagogías decoloniales el esfuerzo es por configurar nuevos caminos. Por ello, “no remiten a la lectura de un panteón de autores; tampoco se proclaman como nuevo campo de estudio o paradigma crítico”. Como se deduce de Walsh (2013), en su construcción interviene la imperiosa necesidad de un análisis profundo de la realidad colonial.

Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación (p. 63).

Walsh asume las pedagogías decoloniales como prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, es decir:

Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes, reaprendizajes, desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial. (pp. 66-67).

Claro está que estas alternativas a las pedagogías oficiales no son las únicas; no obstante, ofrecen importantes elementos para bosquejar una pedagogía-*otra* de constitución de los jóvenes en sujetos políticos, pues todas comparten una apuesta ético-política transformadora que busca formar sujetos críticos capaces de resistir y transformar las estructuras dominantes de poder.

Pensar una pedagogía-*otra* de la constitución de los jóvenes como sujetos políticos

A la luz de las alternativas pedagógicas que he descrito, es posible pensar esta pedagogía-*otra* como una visión o perspectiva educativa de carácter político, centrada en la formación de un sujeto ético-político joven con conciencia crítica, sensible al reconocimiento de la alteridad, capaz de hacerse responsable del otro y emprender procesos de transformación social. De esta perspectiva emana una visión de educación orientada a forjar compromiso con procesos emancipatorios. La práctica educativa desde esta perspectiva no se restringiría a lo formal-institucional, ha de trascender la escuela y los procesos institucionalizados y debe extenderse a otras esferas y dimensiones sociales en las cuales se reconocerá el protagonismo de los sujetos involucrados y se implementarán prácticas socioeducativas que posibiliten cuestionar sistemas excluyentes y emprender procesos de transformación. Además, como principios orientadores de esta pedagogía-*otra* he podido identificar los siguientes: el *Despertar la conciencia crítica*; el *Responder del otro* y la *Reflexividad dialógica*.

Despertar la conciencia crítica

Esta pedagogía-*otra* debe trazar caminos para “leer críticamente el mundo” (Freire, 1994; 1997); es decir, debe conceder relevancia a procesos de concientización que den impulso al desarrollo de un pensamiento crítico. Despertar la conciencia crítica involucra hacer análisis profundos que desmitifiquen situaciones de la realidad naturalizadas, *normalizadas* y *normatizadas*³; la concientización comprende un proceso de reflexión sobre las vivencias cotidianas que puede llevar a actuar y a transformar la realidad o, como lo expresa Freire (1973):

el trabajo humanizante no podrá ser otro que el trabajo de la desmitificación. Por esto mismo, la concientización es la mirada más crítica

3 Términos empleados por Michel Foucault para definir procesos que establecen una división normativa entre lo que es *normal* y lo que es *anormal*.

posible de la realidad, y que la des-vela para conocerla y conocer los mitos que engañan y que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante (p. 39).

En el despertar de una conciencia crítica, la memoria, el recuerdo y la narración adquieren importancia vital. La función de la memoria –en palabras de Bárcenas y Mèlich (2000)- consiste en develar el pasado como fuente del presente. Aprender del pasado exige elegir “una memoria ejemplar, es decir, una memoria capaz de retener lo ocurrido (especialmente lo más dramático de la historia) para impedir su repetición (...) recordar para hacer justicia, cuidar el presente y asegurar un porvenir mejor” (p. 27). La pedagogía, como aseveran estos autores, debe trabajar sobre los recuerdos y buscar en ellos sus principios fundamentales (p. 31). Los relatos y las narraciones permiten acceder a estas memorias y, con ello, despertar la conciencia crítica.

Responder del otro

Una pedagogía-*otra* de constitución de los jóvenes en sujetos políticos también debe responder del otro y, de igual modo, enseñar a responder de si y del otro. Responder del otro constituye un sustento imprescindible en la formación ético-política; alude a un principio de responsabilidad que es indispensable en la configuración de la subjetividad humana, pues como lo expresan Bárcena y Mèlich (2000), siguiendo a Levinas:

La *subjetividad* se convierte en *subjetividad humana* no solamente cuando el sujeto individual es capaz de decidir cómo debe ser y cómo debe orientar su vida, sino también cuando es capaz de dar cuenta, además, de la vida del otro, cuando *responde* del otro, de su sufrimiento y de su muerte. Esta decisión –responder del otro-, no se basa en un principio de autonomía o de libertad personal, sino de responsabilidad. La decisión es *heterónoma* depende de una responsabilidad radical y originaria. *Sólo siendo responsables del Otro, de su vida y de su muerte, de su gozo y de su sufrimiento, accedemos a la humanidad.* (p. 17)

Responder del otro, desde esta perspectiva, significa hacerse cargo del otro, cuidar del otro, “me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a

su historia, a su pasado” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 14). Refiriéndose al cuidado, Patarroyo (2018) –siguiendo a Vélez- reitera que cuidar implica actuar genuinamente a favor del otro y de uno mismo (...) [y en tanto, actuar] como un sujeto con identidad moral que descubre el cuidado como forma de ética existencial (p.103). Responder del otro exige una relación de hospitalidad, de acogida que “*no se orienta sólo al futuro*”, tiene que ver con el pasado y “especialmente con el pasado que los otros han sufrido” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 146).

Reflexividad dialógica

Una pedagogía-*otra* de constitución de los jóvenes en sujetos políticos debe propiciar el desarrollo de una reflexividad dialógica o, en palabras de Ghiso y Tabares-Ochoa (2011), la posibilidad de construcción de conocimiento vinculada a actores y realidades, a actividades sociales colectivas que demandan y legitiman otro tipo de epistemes y procesos del conocer. En Freire, el diálogo tiene un carácter crítico y liberador que va más allá de la simple reflexión; invita al ejercicio intelectual, a una movilización a la acción y al compromiso de los dialogantes con la transformación (Lorenzo, 2008, p. 70). Dialogar –como recuerda Mujica (2018)- es más que “*conversar*”, más que “*informar*” y más que “*yo pregunto y ustedes responden*” o “*ustedes pregunten y yo contesto*”. Solo pueden dialogar quienes están seguros de que todas las personas valen igual y que es posible aprender unos de otros (p. 124). Por ello, las dinámicas reflexivo-dialógicas exigen procesos de problematización, en los cuales es preciso asumir lecturas críticas que tomen distancia del pensamiento único hegemónico y que lo confronten (Ghiso y Tabares-Ochoa, 2011). Estas dinámicas comprenden procesos complejos, como se puede ver en el planteamiento de Ghiso (2017):

Para que los involucrados en procesos de reflexividad dialógica y solidaria seleccionen tópicos pertinentes de investigación y acción es necesario que la razón, la teoría, los métodos y las técnicas se tensionen y, se problematicen tanto las condiciones de producción, como las condiciones de reconocimiento de saberes, conocimientos y discursos sociales; estos pasos se dan si se asumen criterios como: la legitimidad, la pertinencia, la indignación, la curiosidad epistémica, la solidaridad y el deseo-emocionar, sentir-de crear. Son los problemas que nos causan indignación e inconformidad los que nos llevan a cuestionar críticamente la naturaleza de los problemas (...)

[estos] nos instigan a interrogar la condición moral y la irracionalidad instalada en nuestras sociedades, con el fin de encontrar respuestas, teórica y éticamente sustentadas a las preguntas generadas ante estas situaciones. (p. 260)

Aproximaciones al sujeto ético-político joven

Aunque “es claro que no hay un modo único de producción, ni una forma unánime de actuación como sujeto político” (Martínez, 2006, p. 140), esta pedagogía-*otra* pudiera potenciar la constitución de sujetos críticos, conscientes de las contradicciones de la realidad social. Estos sujetos se apropiarían de una conciencia crítica que se va forjando al entretejer presente y pasado, en medio de narrativas que aviven la pregunta, la memoria y el recuerdo. Esto les permitiría aproximarse a una noción más clara de la realidad, de sí mismos, de los otros y movilizarse para proyectos de transformación.

Asimismo, esta pedagogía-*otra* pudiera favorecer la convicción de que “nadie puede quedarse en sí mismo: la humanidad del hombre, la subjetividad es una responsabilidad por los otros” (Levinas, 1974, p. 130) y, en tanto, la constitución de sujetos sensibles a las demandas del otro, es decir, capaces de “dar cuenta, además, de la vida del otro” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 17) y atentos a los otros –del presente y del pasado- a la hora de tomar decisiones concernientes a lo público; sujetos que se descubran en el otro y con el otro en caminos de transformación y liberación.

Por último, esta pedagogía-*otra* pudiera promover la constitución de sujetos creadores de conocimientos y sentidos a partir del ejercicio de reflexividad dialógica; sujetos con capacidad de analizar los acontecimientos ético-políticos que enfrentan diariamente y la comprensión de las realidades que condicionan la existencia humana –impidiendo o posibilitando su desarrollo-, a partir de un diálogo reflexivo-transformador.

Reflexiones finales

Con la intención de esbozar la configuración a una pedagogía-*otra* de constitución de los jóvenes en sujetos políticos y consciente de que era indispensable marcar distancia con la pedagogía tradicional, su racionalidad tecno-instrumental y con el modelo de formación política desplegado en la institución escolar como educación cívica o educación ciudadana, llevé a

cabo una exploración de las siguientes alternativas pedagógicas: las *pedagogías críticas latinoamericanas* (Santamaría-Rodríguez, Benítez-Saza, Sotomayor-Tacuri y Barragán-Varela, 2019; Ortega y Peñuela, 2007), a la *pedagogía de la radical novedad* que proponen Bárcena y Mèlich (2000), a la *pedagogía de los cuidados* (Patarroyo, 2018), a la *pedagogía de las afecciones* propuesta por Cynthia Farina (2005) y a las *pedagogías decoloniales* que postula Catherine Walsh (2013).

Los aportes que ofrecieron estas alternativas me permiten comprender que el propósito de una pedagogía-*otra* de constitución de los jóvenes en sujetos políticos debe estar orientado a la formación ético-política, es decir, a la formación simultánea del reconocimiento y la responsabilidad hacia el otro, y de la conciencia crítica. Se trata entonces de la formación de sujetos capaces de responder al y del otro, reconocer y cuestionar las contradicciones de la realidad social, y de emprender proyectos de transformación social comprometidos con procesos emancipatorios.

Para lograr este propósito, la práctica de esta pedagogía debe enfocarse en el despertar una conciencia crítica, es decir, en el análisis profundo de la realidad, a fin de desmitificar situaciones naturalizadas, normalizadas y normatizadas. Para ello, los ejercicios de memoria, recuerdo y narración y la reflexividad dialógica se constituyen en elementos clave del proceso formativo. Por una parte, la conexión entre pasado y presente que propician la memoria, el recuerdo y la narración, favorecería en los jóvenes una comprensión más rica de la realidad social y la sensibilidad hacia el otro. Por la otra, el ejercicio de una reflexividad dialógica que posibilite el diálogo no sólo como simple intercambio de ideas, sino como espacio de construcción colectiva de conocimiento, animaría a la acción y al compromiso social en los jóvenes.

La implementación de esta práctica educativa debe trascender la escuela y los procesos institucionalizados, es decir, debe extenderse a otras esferas y dimensiones sociales, relativas a ámbitos no formal e informal de la educación. En todos los ámbitos, esta práctica ha de estar conformada de estrategias socioeducativas que permitan cuestionar sistemas excluyentes e insten a emprender procesos de transformación individual y colectiva.

Para finalizar, considero que pensar una pedagogía-*otra* de constitución de los jóvenes en sujetos políticos seguirá siendo un desafío para la investigación de ciencias de la educación y, en ese sentido, es mucho lo que queda por explorar. De allí algunas interrogantes que pueden animar el desarrollo de indagaciones futuras en este campo: ¿Cómo -en la vida cotidiana- los

jóvenes se constituyen en sujetos políticos? ¿Qué dicen las prácticas juveniles respecto a la constitución de los jóvenes en sujetos políticos? ¿Cómo los procesos de constitución de los jóvenes en sujetos políticos pueden aportar a la configuración de una pedagogía-*otra* para la formación ético-política?

Referencias

- Ariza, Alejandra (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. Una aproximación. *Revista de Estudios Sociales* 27. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/20231>.
- Bárcena, Fernando. y Mèlich, Joan Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Cantor, Luisa (2016). *Formación ético-política, infancia y contexto escolar: comprensiones y aportes desde la pedagogía de la memoria*. Tesis de Maestría en Educación. Bogotá: Universidad Nacional Pedagógica, [Documento en línea]. https://redcol.minciencias.gov.co/vufind/Record/RPEDAGO_10ff368771d255310fe39e4b2ab600ae
- Farina, Cynthia. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Freire, Paulo. (1973). *El mensaje de Paulo Freire. Textos seleccionados por el INODEP*. Fondo de Cultura Popular. Madrid: Ed. Marsiega.
- Freire, Paulo. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1997). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ghiso, Alfredo. (2017). Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias. *El Ágora USB*, N° 17, pp. 255-264.

- Ghiso, Alfredo y Tabares-Ochoa, Catalina María. (2011). Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol.9, n.1, pp.129-140. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2011000100007&lng=en&tlng=es.
- Levinas, Emmanuel. (1974). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI.
- Lorenzo, Kenia. (2008). El diálogo en la obra de Paulo Freire como referente para el diálogo intergeneracional. En Moacir, M., Gómez, M. y Fernandes, A. (Comp.) (2008). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. [http%3A%2F%2Fbiblioteca.cl%2Fclacso.org.ar%2Fclacso%2Fformacion-virtual%2F20100720022456%2F5Loren.pdf&clen=153444&chunk=true](http://3A%2F%2Fbiblioteca.cl%2Fclacso.org.ar%2Fclacso%2Fformacion-virtual%2F20100720022456%2F5Loren.pdf&clen=153444&chunk=true)
- Martínez, María Cristina (2006). Disquisiciones sobre el sujeto político. Pistas para pensar su reconfiguración. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 50, enero-junio, 2006, pp. 120-145
- Mujica, Rosa María (2018). Algunos criterios para elegir metodologías para trabajar la pedagogía de los cuidados en la escuela. En *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*. Fundación InteRed, pp- 119-130.
- Ortega, Piedad. y Peñuela Diana. (2007) Perspectiva ético-política de las pedagogías críticas. *Folios*, segunda época, N° 26, segundo semestre de 2007, pp. 93-103
- Patarroyo, Luz Elena. (2018) La realidad escolar y la pedagogía de los cuidados. En *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*. Fundación InteRed, pp. 98-109.
- Puiggrós, Adriana. (1990) *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Santamaría-Rodríguez, Juan, Benítez-Saza, Claudia, Sotomayor-Tacuri, Scarlet y Barragán-Varela, Luis. (2019) Pedagogías críticas: criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. *Educação & Sociedade*, vol. 40, e0193786, 2019. <https://www.redalyc.org/journal/873/87360193011/html/>

Walsh, Catherine. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos, En Walsh, C. (2013) [Ed.] *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala.