



Piedad Ortega Valencia

Magistra en Educación y
Desarrollo Comunitario
Profesora Universidad
Pedagógica Nacional
Profesora invitada Maestría en
Educación UPTC
Grupos de investigación:
educación y cultura política
piedadortegava@yahoo.es

Recibido: 25 de Noviembre de 2009
Aprobado: 18 de Febrero de 2010

Praxis
& Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y ALTERIDAD

UNA CARTOGRAFÍA¹ PEDAGÓGICA

Raíz

*Raíz de todos nosotros
Raíz que aguarda en los ojos
Que hacen guardia para ver.
Raíz de toda la gente
Raíz que esquiva la muerte
Que me enseña a dónde ir.
Raíz que roza lo incierto
Raíz que abrazo y me invento
Para así sobrevivir.
Pedro Guerra
Cantautor español.*

Resumen

Esta ponencia presenta una aproximación fenomenológica a los modos de existencia en esta época, recreándolos desde una perspectiva de la pedagogía crítica, que asume la acción pedagógica como una relación de alteridad, una relación con el otro, una relación ética basada en la justicia, la responsabilidad

¹ La cartografía son mapas de lo que significa para las personas el espacio y el tiempo en los que habitan (...). Es una forma de escritura y textualización. Los mapas no son neutrales, expresan un desde dónde y para qué se mira, y es por eso que manifiestan claramente las jerarquizaciones, homogeneizaciones e invisibilizaciones en las que se evidencian o esconden concepciones de la realidad social (García, Beatriz et al.2002).

Piedad Ortega Valencia

y la hospitalidad. Se intenta cartografiar esta época a partir de la pregunta ¿en qué mundo estamos educando? Por ello se propone la construcción de una pedagogía de la alteridad que nos posibilite vivir contextualmente en la política de nuestra existencia cotidiana con otros y otras en la constitución de un nosotros.

Palabras clave:

Pedagogía crítica, Pedagogía de la alteridad

Critical Pedagogy and Alterative

Abstract

It presents a phenomenological approximation to this epoch existence's ways, by recreating them from the critical pedagogy perspective, which assumes the pedagogic action as an alterative relationship, a relation with the other one, an ethical relation based upon justice, responsibility and hospitability. There is an intention to cartography this epoch starting from the question: "In what world are we educating? There by it proposes the construction of an alterative pedagogy, which allows us to live in the political context of our daily existence with others, male and female, in a construction of a we.

Key words:

Critical Pedagogy, Alterative Pedagogy.

Pedagogie Critique Et Alterite

Résumé

Ce travail présente une approximation phénoménologique aux formes d'existence dans cette époque, en les recréant dès une perspective de la pédagogie critique, qui assume l'action pédagogique comme une relation d'altérité, un rapport avec l'autre, une relation éthique basée sur la justice, la responsabilité et l'hospitalité. On essaye de cartographier cette époque à partir de la question : dans quel monde est-on en train d'éduquer ? Il est pour cela que l'on propose la construction d'une pédagogie de

l'altérité qui nous accorde la possibilité de vivre d'une manière contextuelle dans la politique de notre existence quotidienne avec d'autres et dans la constitution d'un Nous.

Mots clés:

Pédagogie critique, Pédagogie de l'altérité.

Pedagogia Crítica e Alteridade

Resumo

Esta comunicação apresenta uma aproximação fenomenológica aos modos de existência nesta época, recreando-os desde uma perspectiva da pedagogia crítica, que assume a ação pedagógica como uma relação de alteridade, uma relação com o outro, uma relação ética baseada na justiça, a responsabilidade e a hospitalidade. Tenta-se mapear esta época a partir da pergunta, em que mundo estamos educando? Por isso se propôs a construção de uma pedagogia da alteridade que faça possível viver no contexto da política do nosso cotidiano com outros na constituição de um nós.

Palavras Chave

Pedagogia crítica, Pedagogia da alteridade.

¿En qué mundo estamos educando, que nos posibilite la construcción de una pedagogía crítica del Nos-Otros? En un mundo de monólogos colectivos; uno muy similar al de los niños de 4 y 5 años, en el que a una pregunta de uno el otro responde con otra sobre un asunto que nada tiene que ver con lo formulado por el primero (Bárcena, 2005, p. 23).

En los espacios de formación encontramos que el lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías, donde cada uno, cada generación, repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su incapacidad manifiesta para la traducción del lenguaje de los demás. Casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sea propio; casi nadie escucha, sino la reverberación de sus propias palabras; casi nadie encarna el eco y la huella que dejan otros sonidos, otros gestos, otros rostros (Skliar, 2007). Por ello se han instalado en estos espacios las inercias y comodidades que han encontrado un lugar en los discursos de “autoayuda”, “estándares”, “competencias”, “prácticas exitosas”, pero donde poco se enseña a hacer soportable y aceptable el fracaso; Sennett lo expresa de esta manera:

El fracaso es el gran tabú moderno. La literatura popular está llena de recetas para triunfar, pero, por lo general, callan en lo que atañe a la cuestión de manejar el fracaso. Aceptar el fracaso, darle una forma y un lugar en la historia personal es algo que puede obsesionarnos internamente, pero que rara vez se comenta con los demás. Preferimos refugiarnos en la seguridad de los clichés. Los campeones de los pobres lo hacen cuando intentan sustituir el lamento “he fracasado” por la fórmula, supuestamente terapéutica: “No, no has fracasado; eres una víctima”. En este caso, como siempre que tenemos miedo de hablar directamente, la obsesión interna y la vergüenza se vuelven mayores (1998, p. 124).

Jesús Martín Barbero (2002) plantea que los sujetos de la educación en la actualidad sufren una constante inestabilidad en su identidad, y una fragmentación de la subjetividad. Las instancias de regulación se sostienen en una base de autoridad muy frágil, dispersa y ambigua, dadas las dinámicas en las estructuras de socialización y en la crisis de referencia de los adultos (padres, madres y educadores). Estamos ante un sujeto cuya autoconciencia es muy problemática, porque el mapa de referencia de su identidad ya no es uno solo, pues los referentes de sus modos de pertenencia son múltiples, y, por tanto, es un sujeto identificado desde diferentes ámbitos, espacios, tiempos, oficios y roles, constituyendo sus trayectorias vitales en territorios y proyectos plurales. Desde estas situaciones se reconoce a un sujeto frágil, quebradizo, pero, paradójicamente, mucho más obligado a asumirse, a hacerse responsable de sí mismo, en un mundo en el que las certezas en los planos del saber, la ética y la política son cada vez menores.

Encontramos, así mismo, que las experiencias de relación social de los sujetos pasan por su sensibilidad, corporeidad, consumos y por las expectativas de vida, que permanentemente las están negociando con sus pares y sus modelos de referencia. Estas experiencias se encuentran inscritas en consignas como “todo vale”, “todo juega”, “todo es posible”, “nada se te pegue”, “no preocuparse”, “no angustiarse demasiado”, “sálvese quien pueda”, “nada es a largo plazo”, “consume y goza”, “perdona y olvida”; consignas que construyen modos de existencia específicos para esta época e involucran una concepción de sujetos, vínculos y formaciones éticas-políticas configuradas por implacables servidumbres. Experiencias asumidas en unas dinámicas para la sobrevivencia, instaladas desde todos los mínimos existenciales e institucionales que presuponen la existencia de subalternizados y excluidos para toda la vida, en un mundo de éticas provisorias, contingentes, simuladas, donde prevalece el escepticismo. ¿De qué está siendo heredera esta generación de jóvenes cuando lo que leen de sus educadores adultos es la precarización de sus propias existencias, expresadas en gestos éticos fundados en prácticas fundamentalistas y escépticas? Al respecto, afirma Cullen,

¿Qué es el escepticismo en ética? Creer que no hay forma ninguna para fundamentar principios de normas de la acción correcta y que, por lo tanto, todo está permitido. Pero en el fondo, en el escepticismo todo está permitido porque nada vale. El escepticismo moral resigna toda posibilidad de distinguir con argumentos lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo. Yo creo que hoy día el escepticismo suele ser una forma de reaccionar ante la enorme dispersión de valores que parece ofrecer la cultura contemporánea, y ante el extendido hábito de ser incoherentes entre lo que hacemos, lo que decimos y lo que sentimos. El escepticismo opera, por ejemplo, cuando uno termina convenciéndose de que actuar bien u obrar conforme a las normas es casi una ingenuidad, y más radicalmente, una imposibilidad. El escéptico no tiene razones, le da lo mismo cualquier cosa (2008, p. 9).

En un mundo de impotencias políticas, debilidades organizativas y, particularmente, de crisis en la producción de subjetividad y empobrecimientos de prácticas autorreguladoras, habitamos espacios donde la significación del “otro” se reconoce en expresiones de hostilidad, indiferencia, explotación, desprecio y, en muchos casos, en la degradación y en la anulación de sus horizontes temporales, espaciales, laborales y existenciales. Conformamos comunidades filiales en las que nadie tiene autoridad, porque reina el imperio de la impotencia —la autoridad por sí sola no garantiza la acción educativa, sino en nombre de qué se ejerce y en quién actúa—. La tolerancia es una actitud mínima que supone un “tolerar” al otro con un sentimiento humillante y defensivo. En un mundo donde todas las formas de solidaridad, todo sentido de responsabilidad social y de colectividad parecen desvanecerse, desaparecer.

Piedad Ortega Valencia

En un mundo en el que se acentúa la crisis de las instituciones de formación y la crisis en las construcciones de saber, en el afecto, en lo simbólico y en las posiciones de la ley; en el que prevalece la ausencia de conversación, la carencia de todo cuidado y preocupación por el otro; pero también donde las prescripciones de la función formadora se sitúan en contener, integrar, frenar, moderar los procesos de socialización, encontramos entonces instituciones integradoras y de contención, instituciones *collage* que no logran reafirmarse en sus lugares de autoridad, instituciones que no son significativas en su función reguladora, instituciones inmunizadas que se niegan a reconocer que la tragedia, lo horrible, lo monstruoso y bizarro también forman parte de la vida humana, sabiendo que lo inhumano forma parte, en fin, de la condición humana (Bárcena, 2005). Condición necesaria de afectar y transformar en posibilidades de encuentros formativos para un porvenir que requiere de la presencia y cuidado del otro.

En un mundo explosionado por la profundización de las exclusiones² se reconocen las siguientes situaciones: aumento de las desigualdades, con la generación de nuevos grupos de jóvenes y adultos desmovilizados, reinsertados, desplazados, desempleados, trabajadores itinerantes; procesos comunicativos e informativos colocados en nuevas modalidades de la infopobreza (computadores para educar, competencias laborales), nuevas formas de control y mecanismos de vigilancia; desacomodamientos en las instituciones formadoras; problemáticas psicosociales (múltiples adicciones para olvidar y evadir, trastornos nerviosos, de pánico, crisis de ansiedad, depresión, fobias), nuevas condiciones existenciales, manifestaciones de todo tipo de violencias y agudización del conflicto armado.

Sugiere Gallo (2008), problematizando la manera como en el gobierno colombiano se le da tratamiento a las situaciones del contexto:

la pobreza hay que desaparecerla mostrando sus estadísticas del crecimiento económico: el desplazamiento se acaba convirtiéndolo en la calamidad de unos cuantos que serán bien asistidos gracias a la gran visión humanitaria y social del gobierno; los desaparecidos es como si no existieran, porque, en primer lugar, están los secuestrados; las muertes violentas son fenómenos aislados porque así no afectan las estadísticas de seguridad³.

Situaciones problemáticas que deben ser leídas desde una política del lugar y una posición del sujeto, posibilitando implicar-se, comprometer-se, responsabilizar-se y solidarizar-se con un “otro” que

² La exclusión social se ubica en la intersección de dos dimensiones de la justicia social: la mala distribución y la falta de reconocimiento (Fraser, 2003).

³ Apartes del conversatorio “Sin vergüenza: amarás al prójimo”, ofrecido por Héctor Gallo en el evento académico Destierro y Reparación y la Nueva Escuela Lacaniana- NEL- Medellín 2008. www.destierroyreparacion.org

reclama una praxis sobre el mundo para transformarlo; un mundo fundado en el diálogo existencial, como lo propone Freire (1982), desde el reconocimiento del otro y de sí en el otro, como decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común. No hay conciencias vacías; por esto los hombres no se humanizan, sino humanizando el mundo.

Siendo los hombres seres en “situación”, se encuentran enraizados en condiciones temporales y espaciales que los marcan y que, a su vez, ellos marcan. Su tendencia es reflexionar sobre su propia *situacionalidad*, en la medida en que, desafiados por ella, actúan sobre ella. “(...) Los hombres son porque están en situación” (Freire, 1982, p. 131).

Se tiene la necesidad de reconocer los nuevos desafíos que se enfrentan, por ello se presenta una fotografía de este mundo, este país –el que habitamos–, a partir de tres imágenes literarias:

Primera imagen: En *Ensayo sobre la ceguera*, de José Saramago, la tiranía del miedo que genera desconfianza hacia el otro y la imposibilidad de ver más allá de lo que apunta a nuestros propios intereses. Ciegos, deambulamos por el mundo negándonos a ver, a verlo, a vernos.

Segunda imagen: En *La Peste*, de Albert Camus, el desprecio y la indiferencia. Indiferencia construida desde una cultura y una subjetividad amnésicas. Subjetividades tan propias de un país como el nuestro, en donde cada acontecimiento borra el anterior, donde la indolencia llega a extremos inenarrables.

Tercera imagen: En *La insoportable levedad del ser*, de Milán Kundera, el desasosiego alcanza el lugar mismo de la existencia humana, undívaga entre infiernos y cielos que construyen lo social en sus dimensiones más pequeñas, en el cotidiano vivir. Sujetos incapaces para sostener el peso y la significación de sus propias vidas. ¿Qué hemos de elegir?, ¿el peso o la levedad?

Imágenes que se mueven en un exceso de tiempos, espacios, acontecimientos absurdos y experiencias límite⁴ que convocan a preguntarse ¿qué significa la presencia del otro? Estas tres imágenes pueden inmovilizar, paralizar, porque a los educadores les asiste una presencia narrativa pobre y unos modos de existencia frágiles; además de encontrarse cada vez más sobrecargados de responsabilidades en un escenario social y educativo que no siempre los acompaña. Pero estas imágenes también los pueden implicar y comprometer para hacer de ellas posibilidades de trabajo

⁴ Estas tres figuras del exceso han ejercido y siguen ejerciendo una eficaz fascinación sobre quienes se han preservado en ellas mediante todo un aparato institucional. En: Augé, M. 1996. El sentido de los otros. España: Actualidad de la antropología. Paidós.

Piedad Ortega Valencia

desde la pedagogía crítica, pedagogía que intenta desafiar y resistir al miedo, a la desconfianza, al desprecio, al desasosiego, a la indiferencia y a la des-vergüenza. La resistencia alude, según Giroux

a una noción dialéctica de la intervención humana que representa correctamente a la dominación no como un proceso estático ni siempre concluido. La noción de la resistencia señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión. Las categorías que emergen en la problemática de la resistencia son: la intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común y la naturaleza y el valor del comportamiento no discursivo (2008, p. 144).

Desde la posibilidad de resistir, se requiere reconocerse en estos tiempos de la intemperie. Tiempos leídos en clave de condiciones de exclusión, vivencias de la crueldad, crisis intergeneracional, disolución de la autoridad y pobreza experiencial, en un mundo de adultos en crisis, atravesados por la precariedad de sus cuerpos, afectos, discursos y relaciones. Precariedad que ve y asume al “otro” como amenaza y desde allí intenta formarlo desde micropolíticas del miedo y con gestos repulsivos y excluyentes.

PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD, UNA PEDAGOGÍA DEL NOSOTROS

Deberíamos ser capaces de respetar la especificidad de las diferencias, articulando, al mismo tiempo, “diferencia” dentro de una política de solidaridad y de liberación en la que se generen y se realicen sueños mediante el desarrollo de comunidades de confianza y de afirmación

Peter McLaren.

Se propone la pedagogía crítica como un discurso que construye una política de la diferencia, abordada desde condiciones de desigualdad y exclusión social en todos los ámbitos. Política de la diferencia, como lo plantea (McLaren, 1993), opuesta activamente a la desvalorización de aquellos a quienes hemos relegado a la condición de –otro–. El discurso de muchos de los enfoques dominantes en el terreno de la pedagogía se construye recursivamente a través de ficticias visiones culturales del marginado, del que se aparta de la norma, del pobre, del desocupado y del de clase baja; visiones que promueven la conformidad, la impotencia, constituyendo y validando una política de subordinados aceptables.

La pedagogía crítica es una pedagogía “en la que lo personal es entendido siempre como social, y lo social es insertado siempre en la historia a fin de poner de manifiesto el modo particular en que ha sido producida la subjetividad, y elegir los caminos por medio de intereses de sexo, raza y clase”

(McLaren, 2003, p. 43); de ahí la necesidad de respetar la especificidad de las diferencias, articulando, al mismo tiempo, “diferencia” dentro de una política de solidaridad y de liberación en la que se generen y se realicen sueños mediante el desarrollo de comunidades de confianza y de afirmación.

La pedagogía crítica anglosajona⁵ reconoce y hace suyas un conjunto de necesidades educativas (Giroux, 1998), como serían: 1) cómo discutir y emplear la comprensión de la diferencia para cambiar las relaciones prevalecientes de poder que la ubican en una situación de exclusión, 2) cómo analizar la colonización de la diferencia efectuada por los *grupos dominantes*, y cómo esta es expresada y sostenida mediante representaciones en la que los otros son vistos como una deficiencia, 3) cómo descifrar críticamente la forma en que las voces de los otros son colonizadas y reprimidas por el principio de *identidad* que fluye a lo largo del discurso de los grupos dominantes, y, sobre todo, 4) cómo crear nuevos espacios de discurso para reescribir narraciones culturales y definir los términos desde otra perspectiva, la de la otra parte.

Por ello, abordar la pedagogía del “Nos-Otros” significa asumirla como una pedagogía de la alteridad, constructora de vínculos; este “no es primariamente ni contractual ni virtual, es reconocimiento mutuo de dignidades, en el cuidado del otro en su singularidad material, síquica, social y corporal (Cullen, 2004, p. 117). Pedagogía implicada en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y generación de prácticas solidarias. Por solidaridad se pretende significar una pulsión de alteridad, un deseo metafísico (Levinas, 2001) por el otro que se encuentra en la exterioridad del sistema, donde reina la tolerancia y la intolerancia. Es un *hacerse-cargo* (eso significa *re-spondere*: tomar a cargo [*spondere*] del otro, reflexivamente (Dussel).⁶

⁵ En esta tradición se identifican varias líneas argumentativas que hacen énfasis en la construcción de una visión social para el trabajo de los educadores, formaciones específicas en el campo del currículo y las políticas educativas, discursos de la regulación social, reflexividad crítica en las prácticas escolarizadas, estudios culturales, una lectura de contextos y la vinculación con movimientos sociales y políticos. Autores representativos: McLaren, Giroux, Apple y Gore.

⁶ Reconstrucción del concepto de tolerancia. (De la intolerancia a la solidaridad) página web: www.afyl.org/tolerancia-duseel.pdf. Consultado el 11 de julio.

Piedad Ortega Valencia

El campo del vínculo⁷ fundamental en el sostenimiento de una pedagogía del Nos-Otros requiere formulaciones analíticas referenciadas en los siguientes asuntos: Nuevos modelos del vínculo, situados en contextos problemáticos (colocados en las violencias, conflictos y exclusiones, dinámicas de fragmentación); procesos síquicos que permean las formaciones colectivas; configuración de nuevas relaciones situadas en políticas de mercado y consumo; necesidad de un marco de regulación social; emergencia de comunidades bisagras; consideraciones éticas y políticas referenciadas en el biopoder y la biopolítica.

La finalidad de una pedagogía del Nos-Otros es ocuparse de la tramitación de un proyecto formativo fundado en imperativos de democracia, solidaridad y justicia; ¡qué bellos y necesarios ideales para una realidad que cada vez se caricaturiza cuando nos reconocemos en las condiciones tan precarias e inhóspitas que se tienen y se ofrecen para asumir este reto: formar a estas nuevas generaciones de niños y jóvenes en un mundo en el que nadie tiene autoridad porque nos habita el imperio de la impotencia, del miedo y de la resignación!

El sujeto se entiende formado por una trama compleja de vínculos y relaciones sociales que está condicionada histórica, espacial y culturalmente; el sujeto se constituye como tal en el proceso de interacción, entendido como un interjuego en el cual emociones, corporalidad y lenguaje configuran redes vinculares que posibilitan el encuentro entre sujeto, grupo e institución, sosteniendo las tramas de lo social. Souto (2000) propone los siguientes tipos de vínculos, concebidos como espacios de ligazón, nucleamientos de lo colectivo, construcción de tejido social y de comunidades; vínculos que se definen por sus rasgos específicos, modalidades que agencia a partir de las interacciones entre sujetos; son vínculos simultáneos constituidos en los movimientos y entrecruzamientos de sus dinámicas.

⁷ Algunas perspectivas teóricas para este abordaje:

El psicoanálisis: Freud, "Psicología de la Masas y Análisis del Yo", "Malestar en la cultura", el "Porvenir de una ilusión"; Lacan, "Fase del espejo como formador de la función del Yo"; Castoriadis "La institución imaginaria de la sociedad".

Psicología social: Pichón Riviére, "El proceso grupal", "Psicología de la vida cotidiana".

Sociología crítica: Zemelman, "Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente", "Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente"; Torres, "Movimientos sociales y organización popular, "identidad y política de la acción colectiva".

Pedagogía: Souto, "Las formaciones grupales en la escuela"; Cullen, "Perfiles ético- políticos de la educación"; Zambrano, "La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro"; Bárcena y Mélich, "La educación como acontecimiento ético".

Antropología: Augé, "El sentido de los otros", "Hacia una antropología de los mundos contemporáneos"

Filosofía: Levinas, "Entre nosotros. Ensayos para pensar en otros"; Dussel, "Ética de la liberación en la edad de la globalización y exclusión", "Reconstrucción del concepto de tolerancia".

Vínculo de dependencia: amparado en la admiración y el amor al otro omnipotente; cercena el pensamiento crítico, genera repetición y no transformación; es una modalidad de relación que genera más de lo mismo, es simétrica. Muchas veces se llega a la sumisión del orden instituido.

Vínculo de rebeldía: se establece desde la contradependencia y la oposición, intenta ir contra lo que se impone, y aparecen en situaciones de exclusión social, pedagógica y psicológica.

Vínculo de ilusión: se vive con un cierto bienestar y a veces con esperanza, se inscribe algunas veces en los grupos ideológicos, religiosos y familiares, entre otros.

Vínculo de transformación y elaboración: implica modos de relación y participación reflexiva y la construcción de lazos de pertenencia.

Es importante reconocer que la construcción del vínculo es una dimensión con sentido de temporalidad, proceso, interacciones, representaciones, de camino y rutas, generados en medio de conflictos y tensiones. La vida grupal en todo proceso social se configura en una dinámica múltiple, heterogénea, soportada en estructuras síquicas, en la existencia de comunidades identitarias de carácter filial, emocional o de sobrevivencia.

Al referirse al concepto de grupo, Souto (2000, p. 53) lo remite a un juego dialéctico, del movimiento constante, de las progresiones y regresiones propias de todo sistema complejo y dinámico. No hay un estado ideal como punto final de un progreso lineal. Hay una posibilidad de devenir, de construirse, de autoorganizarse abierta y flexiblemente.

La pedagogía implica el reconocimiento de una ética que regula⁸ que educadores realicen sus proyectos de cualquier manera. La pedagogía implica el reconocimiento de principios éticos, una apuesta política, una puesta en escena estética y un proceso cognitivo en el que se pone de manifiesto la responsabilidad en los diálogos y en el compromiso con un “otro” que es radicalmente diferente. Todo proceso formativo implica una relación de alteridad y responsabilidad, una relación con el otro, donde el extraño se convierte en cómplice. Levinas (1987) lo expresa con este planteamiento:

Abordar el Otro en el discurso es recibir su expresión en la que desborda en todo momento la idea que implicaría un pensamiento. Es pues, recibir del Otro más allá de

⁸ Esta reflexión se sitúa en una línea argumentativa que estructura los discursos de la pedagogía en el marco de los discursos de la regulación social, por ello la necesidad de una pedagogía posicionada en el seno de las instituciones formadoras.

la capacidad del Yo; lo que significa exactamente: tener la idea de lo infinito. Pero eso significa también ser enseñado. La relación con Otro, o el Discurso, es una relación no-alérgica, una relación ética, pero ese discurso recibido es una enseñanza. Pero la enseñanza no se convierte en la mayéutica. Viene del exterior y me trae más de lo que contengo. En su transitividad no-violenta se produce la epifanía misma del rostro (p. 75).

Una pedagogía del Nos-Otros es una práctica democrática sensible al contexto y políticamente transformadora; el modo en que se experimenta y designa el sentido de la realidad constituye el referente primario para la construcción de esas prácticas que son potencialmente políticas y éticas, dados sus fines colocados en una acción responsable y respondiente del sujeto. A través de ella respondemos no solo ante las propias intenciones o convicciones, sino ante las consecuencias de los actos, cargando con la responsabilidad de las mismas de antemano (Bárcena, 2005, p. 174). En esa medida, la pedagogía exige pensarse en situación, pues se necesita aprender a vivir, actuar y pensar bajo la incertidumbre que tanto se teme. Significa entonces asumir la pedagogía como un proceso reflexivo y una práctica del compromiso.

Afirma McLaren (1993, p. 72) que antes de plantear la pregunta epistemológica *¿quién eres?*, debemos plantear la pregunta ética *¿dónde estás?* Debemos, en último análisis, rechazar toda noción del sujeto humano que lo aisle de su propia historia, de su lazo con la comunidad, de muchos *yo* que lo rodean, de sus narraciones de libertad. Para construir una alfabetización verdaderamente crítica debemos hacer que la desesperación sea políticamente inaceptable, y la emancipación y la liberación humanas, pedagógicamente concebibles.

Por ello, no olvidar es el nuevo imperativo ético; de ahí que educar implique recordar, porque una educación sin recuerdo es una educación inhumana (Bárcena y Mélich, 2000). La ética⁹, como una reflexión sobre el sujeto a partir de unas políticas de la diferencia, implica asumirlo en su radical novedad desde sus construcciones de subjetividad, reconocimiento de historias y dinamización de comunidades solidarias con fuertes tonalidades afectivas.

La pedagogía del Nos-Otros se sostiene desde las pedagogías propuestas por Freire; *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la autonomía*, *Pedagogía de la esperanza*, *Pedagogía de la indignación*, *Pedagogías de y para el reconocimiento*, *para la pregunta y el diálogo*, *para el inédito viable*, *Pedagogías de y para la resistencia*

⁹ La ética, como una reflexión sobre el sujeto desde unas políticas de la diferencia, implica asumirlo en su radical novedad desde: construcciones de subjetividad, reconocimientos de su historia, condiciones existenciales, sus apuestas políticas. La ética plantea el problema del "otro" no como un referente conceptual, sino como una vivencia.

y la emancipación. Pedagogías para la re-inención, de la pregunta que desacomoda y que alienta, pedagogías deseantes que desafían nuestros discursos y prácticas desde el lugar de actuación de cada uno de nos-otros y que demandan un posicionamiento ético y político para orientar los proyectos de formación que se agencian.

La pedagogía crítica, una pedagogía del Nos-Otros, es la presencia de Freire en su poder simbólico, pedagógico, político y ético, que nos convoca a pensarnos en este país de la incertidumbre y el desasosiego, para poder resistir tanta desesperanza junta y construir un “nosotros” desde actuaciones más receptivas y acogedoras.

Construir una pedagogía del “Nos-Otros” es la posibilidad del encuentro en la complicidad de una gramática instaurada desde la implacable necesidad de ser y hacer con otros un ejercicio de reflexión pedagógica; una tentativa para pensar las travesías de este país anestesiado por el miedo, que padece de sordera y no siente vergüenza ante la “mirada del otro”, que impone el cinismo como principio de actuación –cinismo que se rige más en función de una ética de las intenciones que de las consecuencias–.

Se necesita agenciar una pedagogía de la alteridad, una pedagogía del Nos-Otros, una pedagogía que sabe habitar la indiferencia, una pedagogía como práctica de la conversación, que nombra mundos posibles, donde nos hacemos cómplices en la justicia, responsabilidad y hospitalidad. Una pedagogía ética¹⁰, como un saber hacer, un saber estar y un saber dar en el encuentro, o, como lo expresa el poeta mexicano Octavio Paz, “en el amor no basta dar, hay que darse”. De allí la ética con la que el sujeto entrega y recibe; una ética de la reciprocidad.

Y una pedagogía de la natalidad, como nos ayuda a nombrarla Arendt (1996): “Nada es más fuerte y más débil al mismo tiempo que un recién nacido”. Esta figura sobre la natalidad es muy necesaria, convoca a pensarse en el devenir, lo que está naciendo, lo que está por nacer en un horizonte de deseo, espera y amor¹¹, en la posibilidad de construir sentidos colectivos, con presencias decisivas recreadas e implicadas a partir de la memoria, el territorio, el cuerpo, las sensibilidades.

¹⁰ En tanto que es ética, la educación no está desligada de los problemas que afectan a los hombres concretos, sino que brota de ellos, de su derecho a una vida digna y justa, de su derecho a decir *su palabra*, la palabra del pasado, de la tradición; la palabra transformadora del presente, la que desvela la realidad y le permite descubrir las contradicciones que le impiden ser hombre o mujer, pero también la palabra del futuro todavía no dicha, la palabra de la esperanza.

¹¹ Educar es un *acto de amor*: La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable (Arendt, 1996, p. 208).

Piedad Ortega Valencia

Recogiendo estos planteamientos, la pedagogía se instituye en un proyecto ético y político en el que la acción pedagógica se propone como relación con el otro (alteridad) basada en la responsabilidad y en el recogimiento del otro (hospitalidad). La pedagogía para estos tiempos requiere producir la comprensión del otro desde prácticas reflexivas, hermenéuticas y de compromiso; en ese sentido, la pedagogía introduce el cuidado formativo del otro, es una pedagogía de la solicitud, es una pedagogía de la alteridad.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Augé, M. (1996). *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. España: Paidós.
- Augé, M. (1998). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Papeles de Pedagogía. Paidós.
- Bárcena, F, y Mélich, J-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Papeles de Pedagogía. Paidós.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético- políticos de la educación*. Buenos Aires: Cuestiones de educación. Paidós.
- Cullen, C. (2008). *Entre desarrollo y educación, ¿ética donde habitas?* Disponible en: www.oei.es/noticias.
- Dussel, E. (2009). *Reconstrucción del concepto de tolerancia*. (De la intolerancia a la solidaridad). Tomado de la página electrónica de la *Asociación de Filosofía y Liberación [AFYL]* <http://www.afyl.org/info.html>.
- Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- García, B. et ál. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Funlam. Fondo Editorial.
- Gallo, H. (2008). Sin vergüenza: Amarás al prójimo. Conferencia evento académico *Destierro y Reparación y la Nueva Escuela Lacaniana –NEL–*. Medellín. Disponible en: www.destierroyreparacion.org
- Giroux, H. (1998). “La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo” En: *Posmodernidad y educación* de Alicia de Alba (compiladora). México: CESU-Porrúa.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Levinas, E. (1987). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Levinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otros*. Valencia: Pre-textos.
- Martín-Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas* N.º 5, Bogotá: Universidad Central.
- Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes: Comunicación e identidad. *Pensar Ibero América* N.º 1. Revista de Cultura OEI. Disponible en: www.oei.es [Consultado en junio 25 de 2008].
- McLaren, P. (1993). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina: Aique.
- McLaren P. y Giroux, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miñó y Dávila Editores / Instituto Paulo Freire.
- Sennett, R. (1998). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos.
- Skliar, C. (2007). *Notas para pensar la convivencia, la hospitalidad y la educación*. Ponencia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Mimeo.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Argentina: Paidós.