



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
CINDE
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

**“EL OTRO, EN SITUACIÓN DE PRECARIEDAD, EN LA CONFIGURACIÓN
SUBJETIVA DEL JOVEN DE ESTRATO ALTO”**

PAOLA ANDREA AGUDELO ACEVEDO

CC. 43.971830

LILIANA CHICA HINCAPIÉ

CC. 43.839.147

SANDRA MILENA GAVIRIA PEÑA

CC. 42.825.848

ASESORA

OFELIA ROLDÁN VARGAS

SABANETA

MARZO

2016

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
1. INFORME TÉCNICO	3
2. ARTÍCULO 1: LA RESPONSABILIDAD ÉTICA: UNA APUESTA EN LA CONSTRUCCIÓN DE HUMANIDAD	34
3. ARTÍCULO 2: LA INDIGNACIÓN: RESISTENCIA AL MUNDO INDIVIDUALISTA.....	50
4. ARTÍCULO 3: EL RECONOCIMIENTO: PRINCIPIO PEDAGÓGICO CENTRAL EN LA RE-SIGNIFICACIÓN DE LA ESCUELA.....	65
5. ARTÍCULO DE RESULTADOS: EL LUGAR DEL OTRO EN LA CONFIGURACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD.....	82

INFORME TÉCNICO

INVESTIGACIÓN

**“EL OTRO, EN SITUACIÓN DE PRECARIEDAD, EN LA CONFIGURACIÓN
SUBJETIVA DEL JOVEN DE ESTRATO ALTO”**

**PAOLA ANDREA AGUDELO
SANDRA MILENA GAVIRIA
LILIANA CHICA HINCAPIÉ**

ASESOR/A:

OFELIA ROLDÁN VARGAS

SABANETA

2016

Tabla de Contenidos

	Pág
1. Resumen técnico	5
1.1 Descripción del problema.....	5
1.2 Objetivos.....	6
1.3 Ruta conceptual.....	6
1.4 Presupuestos epistemológicos.....	10
1.5 Metodología.....	12
1.6 Consideraciones éticas.....	16
2. Hallazgos y discusión final.....	17
3. Productos generados.....	30
4. Bibliografía.....	31
5. Anexos.....	33

1. Resumen técnico

1.1 Planteamiento del problema

Cuando se ha tenido la fortuna de nacer y crecer en el lado hermoso de la ciudad donde las amplias calles, los imponentes edificios, los autos lujosos y los centros comerciales parecen dibujar un paisaje de ensueño rodeado de confort, resulta complejo romper el espejismo y preguntarse por el sentido de la vida, por la forma en que habitan la ciudad, se relacionan, viven, sienten, piensan y actúan quienes están al otro lado, ese que se caracteriza por la escasez y se estigmatiza de manera rápida como el del peligro, el que genera riesgos de toda índole o el intransitable para muchos. Las dinámicas sociales productoras de estas dos formas antagónicas de concebir y habitar la ciudad impiden en este caso a los jóvenes de clase alta tener una mirada completa de la ciudad que habitan, abriendo o agudizando la brecha entre el mundo de la opulencia y el de la precariedad. Desde este distanciamiento del Otro, estos jóvenes de clase alta configuran su subjetividad, sobre la base de la indiferencia a la realidad social y formando parte de un engranaje capitalista que perpetúa el pensamiento individualista y competitivo, en el que se desconoce a ese Otro distante, su vida, su realidad.

Las búsquedas arrojan que la mayoría de las investigaciones sobre Subjetividad, específicamente en jóvenes, muestran que las experiencias en familia (concebida como el primer espacio donde se aprende a actuar en relación) y en la institución educativa (como escenario de socialización no siempre en términos políticos) junto con las condiciones socio-históricas del espacio geográfico en el que están inmersos, determinan de una manera muy fuerte la configuración del sujeto; o dicho de otro modo, sus experiencias cotidianas en la familia, en la institución y en los contextos más cercanos de interacción los sitúa “en un territorio ante el cual construyen su biografía como individuos, y su historia colectiva como integrantes de una comunidad” (Alvarado, Patiño, y Loaiza, 2012: 867), que lamentablemente se abstrae de lo que sucede en el otro extremo de la ciudad a donde se va en algunos momentos por curiosidad o con el propósito de hacer un aporte material que, si bien puede constituirse en una pequeña y temporal solución, no alcanza a remover las bases de una estructura social construida sobre la base de la inequidad.

Frente a esta problemática tan grande que genera la inequidad social y a las brechas que se presentan a razón de ella entre jóvenes pertenecientes a comunidades pobres económicamente y jóvenes para quienes todo lo material abunda algunas instituciones educativas de clase alta han

venido haciendo esfuerzos importantes, materializados en iniciativas de encuentro juvenil, proyectos productivos y espacios de acompañamiento artístico, entre otros, orientados a sensibilizar a los jóvenes y a ayudarles a comprender que hay realidades muy complejas, dolorosas y muy distintas a las suyas, pero todavía no se cuenta con estudios que muestren de una manera clara qué pasa con éstos jóvenes, cómo se va configurando su subjetividad y qué sentidos de lo humano son los que realmente median en esa relación con esos otros jóvenes que tienen que enfrentar cotidianamente múltiples vicisitudes para resistir la precariedad y sobrevivir.

Por esta razón se indagará acerca del sentido de responsabilidad en las relaciones humanas que manifiestan estos jóvenes, del lugar que le otorgan al Otro en sus vidas y en la construcción de su experiencia, del reconocimiento que hacen de ese Otro y del espacio que le dan en su cotidianidad, de la configuración social que establecen desde el efecto que esos Otros diferentes les generan en su subjetividad y cómo reconstituyen el sentido de la vida a partir del ocuparse de sí mismos y de los Otros al incluirlos en sus proyectos de vida inmediatos y a futuro.

De esta manera, la presente investigación es una posibilidad de acercamiento a las experiencias de intervención social de algunos jóvenes de clase alta, a la comprensión de cómo estos jóvenes pueden reconfigurar su subjetividad a partir del reconocimiento del Otro en situación de precariedad, y una manera de indagar cómo estas experiencias inciden en la formación de éstos como sujetos políticos, transformadores de sociedad y constructores de un país más justo.

1.2 Objetivos

- Develar el lugar del Otro, en situación de precariedad, en la configuración subjetiva de jóvenes de clase alta que han tenido experiencias de proyección social en contextos de ciudad.
- Aproximarse comprensivamente a los aportes que se derivan, en términos de despliegue de la subjetividad política de los jóvenes, de los procesos de proyección social que realiza el Colegio Benedictino en contextos caracterizados por la precariedad.
- Aportar a la construcción de conocimiento acerca de la relación proyección social - configuración subjetiva de jóvenes de clase alta.

1.3 Ruta conceptual

Para el desarrollo de este proceso investigativo se parte de los aportes de la comunidad académica que viene reflexionando sobre la configuración de la subjetividad de los jóvenes en

general y de esa manera se va avanzando en la comprensión de quienes, además de su condición juvenil, cuentan con la especificidad de pertenecer a una clase socioeconómica alta y han estado participando en procesos de proyección social en contextos socioeconómicos bajos. Esto implica además contar con los saberes que, históricamente, han ahondado sobre la responsabilidad en las relaciones humanas, el sentido que implica el otro en la vida y en la construcción de la experiencia, el reconocimiento del otro y su lugar en la cotidianidad y la determinación de los sujetos sociales en la posibilidad de construcciones colectivas.

En consecuencia, para la observación, reflexión y comprensión en este proceso de investigación se retoman los planteamientos de Mélich frente a la experiencia como fuente de aprendizaje que forma y transforma al sujeto convirtiéndolo en un ser diferente de quien era antes de ésta. De igual manera nos apoyamos en Skliar para indagar acerca de las transformaciones que pueden suscitarse en los jóvenes cuando hace aparición el Otro dentro de su historia. Esto abre paso a los conceptos de acogida y compasión desarrollados por Poch y Vicente y al reconocimiento del Otro abordado principalmente por Ricoeur y Honneth como elementos cruciales en la posibilidad de construcciones colectivas, basadas en la responsabilidad y la solidaridad como relaciones éticas que reconfiguran nuevas subjetividades, para lo cual utilizamos como referentes a Lévinas, Patiño y García Roca, entre otros.

Consecuente con la lógica cualitativa que anima este proceso investigativo, en este apartado sólo se hace un esbozo del referente conceptual porque el pensamiento de los autores antes mencionados aparece de manera más explícita en el desarrollo de las tendencias constitutivas de las categorías que se presentan en el capítulo de hallazgos.

El lugar de la experiencia en la configuración del sujeto político:

El proceso de configuración de la subjetividad no puede realizarse en un espacio – tiempo descontextualizado de las experiencias que atraviesan al sujeto. No puede ser pensado y guiado por él mismo aislado de su entorno y, menos por alguien externo a él, porque como lo explica Mélich (2002): “cuando alguien padece una experiencia padece una salida de sí mismo hacia el otro o hacia así mismo como otro, ante otro, frente a otro. Y en ese salir de uno mismo hay una transformación. La experiencia nos forma y nos transforma” (p.79). En este sentido, la experiencia siempre es subjetiva, es necesario que el sujeto sea capaz de dejar que algo le pase, que algo transforme sus palabras, sus sentimientos, sus ideas y sus prácticas.

La subjetividad se configura entonces, a partir de un sinnúmero de experiencias en las que, de manera ineludible hace su aparición el Otro, el que está afuera de mí, y con su entrada a escena, se hace necesario el análisis del concepto de alteridad como elemento constitutivo de la subjetividad al abrirse la posibilidad de la construcción de una existencia para sí, con y para los otros: “la experiencia de la alteridad abre una existencia que puede vivirse, reconocerse o perderse, pues en dicha experiencia, las formas de subjetividad se despliegan en diversas direcciones”(Skilar, Carlos y Téllez, Magaly, 2008:132)

La experiencia está estrechamente relacionada con la alteridad, en la medida que eso que le pasa al sujeto, sucede por algo externo a él, acontece con la aparición y reconocimiento del Otro, con el compartir que lleva a desacomodar y reestructurar sus parámetros de vida. “La experiencia es una verdadera fuente de aprendizaje de la vida humana, una fuente que nos permite encarar los problemas más no solucionarlos; la experiencia nos da un saber singular que nadie puede hacer por nosotros, nos ofrece un modo de situarnos ante los problemas” (Mèlich 2002: 75-76).

La experiencia supone también un paso, un ciclo. Es algo que sucede en el exterior, a partir de la relación con el Otro, pero moviliza transformaciones internas, cambia los sentires y pensamientos, talla un sujeto nuevo, reconstruye sus visiones y lo posesiona de una forma distinta en el mundo: “El sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me pasa”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. (...) la experiencia no se hace, sino que se padece” (Larrosa, 2009:14).

El encuentro con el Otro genera una multiplicidad de situaciones que pueden alcanzar a ser experiencias que atraviesan al sujeto abriéndole grietas a su subjetividad que pueden transformar su forma de percibir y estar en el mundo, como dicen Skliar y Tellez (2008): “allí, en esos encuentros desplegados como relación de alteridad, somos alterados por ciertas experiencias que hacen transformar lo que percibimos, pensamos, decimos, sentimos y hacemos, si nos disponemos a hacer algo con lo que nos afecta” (p.129).

Cuando el Otro adquiere para el sujeto un valor por el solo hecho de ser en sí mismo con sus singularidades y diferencias, demanda un trato acorde a sus características y expectativas, a su forma de sentir y estar en el mundo, a sus sueños y posibilidades. Esto implica una sensibilidad para percibir al Otro en su totalidad y en su singularidad, reconocerlo como un ser vulnerable y con necesidades tan válidas como las propias, convirtiéndolo en determinante fundamental de la

propia conducta que demanda permanentemente cuidado y protección: “la apertura al otro, la susceptibilidad para dejarse afectar por él, la pasividad para responder a su interpelación, son disposiciones que se desprenden de la misma sensibilidad y no operaciones lógicas que racionalmente podamos instrumentalizar” Mèlich (2009:129). Implica tomarlo en cuenta, mirarlo, acogerlo, dejarse afectar por él y sentir la necesidad de responder de manera apropiada y oportuna a su llamado.

Cuando la mirada que se otorga al rostro del Otro permite reconocerlo como un igual con el que se puede construir y compartir el mundo; cuando se alcanza un acomodamiento que demuestra un verdadero interés ante su interpelación y una respuesta compasiva frente a su realidad; cuando se despierta una actitud de cuidado hacia todo ser en tanto humanos; cuando se dispone el ser a la acogida del Otro abriéndole las puertas de la propia vida, puede hablarse entonces de un cambio en las expectativas del sujeto que abre en su propio mundo un lugar protagónico para ese Otro que hace parte de su historia. Como diría Skliar (2008): “el desafío inicial tiene que ver, también, con entender cómo la mirada del otro, cambia nuestra propia mirada, cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo, finalmente, el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente” (p. 18).

Sólo entonces se experimentan actitudes de libertad, autonomía, identidad y diferencia frente a las demandas de cuidado, responsabilidad y justicia que requiere ese Otro y cambian la realidad del sujeto. Como lo plantean Concepció Poch y Anna Vicente: “es la compasión la que nos lleva a hacernos cargo del dolor del otro y por esta razón nos sentimos impulsados a acompañarle., así la compasión es *ágape*, es un acto de amor.” (2010: 82)

Ser y hacerse político como ejercicio de responsividad ética (El rostro del otro)

El reconocimiento del Otro como elemento fundante de la subjetividad, abre paso al interrogante sobre el papel que realmente ocupa ese Otro para el sujeto y la responsabilidad que cabría pensarse al otorgarle un lugar, porque como diría Lévinas (2000: 78) “La responsabilidad es la estructura esencial, primera, fundamental de la subjetividad. Puesto que es en términos éticos que describo la subjetividad. La ética aquí no viene a modo de suplemento de una base existencial previa; es en la ética entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo”

Se deviene entonces, una postura ética frente a la forma de relación con los Otros, exigiendo no solo un reconocimiento como igual, sino como una responsabilidad del sujeto sobre aquello que aparentemente no es asunto suyo, no le corresponde y por tanto, no debe afectarlo. Mèlich diría (2009:50) “sólo existe una verdadera relación ética con el Otro cuando esta relación se establece a partir de la responsabilidad y donde es ese Otro quien llega a ser prioritario, y de ningún modo yo”.

Bajo estos términos, la responsabilidad acontece con el aparecer mismo del Otro, con su entrada en escena, con la voluntad de acogerlo y hacerse cargo de él en cuanto comprendo que estamos participando en un proyecto compartido, en un proyecto de humanidad que implica una reconfiguración subjetiva de los actores, donde el Otro sea mirado como un igual que necesita atención, que solicita cuidado, que reclama, en ocasiones de forma silenciosa, una respuesta de justicia y reconocimiento de sí: “El otro representa una excepcionalidad absoluta y no es la razón universal la que conmina a la respuesta ética, sino la interpelación de otro concreto que, desde su alteridad inaprensible, me sujeta a responder ante él/ella y por él/ella”. (Patiño, 2010: 192)

Desde la mirada de reconocimiento y responsabilidad surge la posibilidad de realizar construcciones colectivas desde la configuración de la subjetividad política. En esta dirección, esta voluntad social de praxis consiste en una “subjetividad en proceso de ampliación a medida que se enriquece la capacidad de apropiación- construcción” (Zemelman, 1997: 27).

En este sentido León y Zemelman (1997) definen las subjetividades como construcciones emergentes en las prácticas sociales, en las cuales se entiende el sujeto como plural, transindividual, radicalmente alienado desde su constitución y donde, por consiguiente, junto a sus aspectos reflexivos y deliberantes, cuentan también elementos inconscientes, irracionales que no le permiten ser siempre el dueño absoluto de sus acciones. Estas subjetividades, así entendidas, no se oponen a lo objetivo, ya que en su proceso de constitución y destitución crean materialidades, desarrollan movimientos sociales y generan significaciones. No son el fundamento de todo movimiento colectivo, pero sí tienen un nivel de participación importante, junto a otros factores como los políticos, étnicos, religiosos, culturales, etc. (p.98)

En este sentido, la subjetividad social se convierte en el plano de la realidad social donde se articulan la memoria, la utopía y la experiencia para configurar identidades, formas de aprehender el mundo, modos de ser y cambios colectivos, donde los sujetos se adueñan del

sentido de sus acciones y se apropian de los lugares que desean a través de sus prácticas en la vida cotidiana.

1.3 Presupuestos epistemológicos

Ésta es una investigación de corte comprensivo en la que se ha hecho necesaria la reflexión ética pedagógica que se fundamenta desde la cercanía y el reconocimiento del Otro en la cotidianidad, en un proceso de transformación mutua, de intersubjetividades que se comparten en un escenario común, la escuela, pero una escuela pensada, reflexionada y recreada en la vida misma, como un espacio de interacción de las actitudes naturales de los sujetos, comprendiendo por ello, según Schutz: “La indagación de los principios generales según los cuales el hombre organiza sus experiencias-especialmente las del mundo social” (1954:80)

El proceso de investigar bajo el enfoque de la comprensión fue todo un bálsamo de humanidad, pues el hecho de acercarnos al objeto de conocimiento a través de los sentidos, las expectativas y las experiencias de los jóvenes participantes nos condujo a mundos insospechados que nos permitieron no solo conocer, sino sentir el mundo del otro, el mundo en el que surgieron las realidades narradas e historizadas por los jóvenes. De allí la importancia de investigar con la finalidad de comprender, pues éste es un proceso en el que se analizan los significados, intenciones, motivaciones y expectativas que subyacen a las acciones humanas, desde la perspectiva de las propias personas que los experimentan; con la intención de describir los contextos y las circunstancias en las que tienen lugar para, a partir de ellos, interpretar y comprender tales fenómenos.

“La investigación comprensiva es en sí misma una perspectiva en la que se auscultan, con la mediación del lenguaje, los diferentes lenguajes (sistemas signico- simbólicos) en los que se expresa la experiencia humana. Decir investigación cualitativa, es en este sentido, hablar de un proceso que permite construir datos que, al ser procesados, habrán de articularse en nuevas narrativas, discursos y textos sobre un objeto de estudio. De allí que la pregunta por la subjetividad, su naturaleza, sus linderos, sus contenidos se ubique en una perspectiva cualitativa, atendiendo a la intención de reconstruir los atributos del concepto, lo que implica que los datos a construir son básicamente lenguaje, lenguaje natural, no formalizado” (Luna, 2010:4)

Así pues, esta concepción de la investigación comprensiva nos acercó también al enfoque fenomenológico, pues ambos comparten un principio ético como mediador de las experiencias

vitales que tratan, principio que se da naturalmente en las relaciones cotidianas con los otros, en la intimidad que se va tejiendo a través del diálogo, de la conversación, del gesto, de la mirada, de la complicidad de la vida cuando el silencio aparece. Es el respeto que surge trasegando juntos, sabiéndonos iguales pero diferentes, pero es un respeto que no se obliga sino que se construye caminando. Este acercamiento desde el reconocimiento entre los actores involucrados en la investigación de corte fenomenológico social solo es posible compartiendo un espacio común, el “Mundo cotidiano”, que para Schütz es el ámbito donde aplica la teoría de la acción, es donde se dan las relaciones intersubjetivas. El “mundo cotidiano”, dice Schütz, (...) “nos es común a todos y, en él, cada uno vive y actúa como un hombre entre sus semejantes, un mundo que se concibe como el campo de acción y orientaciones posibles, organizado alrededor de su persona según el esquema específico de sus planes y las significatividades que derivan de ellos (...)” (1974:22). Este posicionamiento en el “Mundo cotidiano” requiere una interacción con los sujetos, una comprensión de su mundo intersubjetivo, de sus hábitos y prácticas de vida, una comprensión de esa realidad vivida y percibida por un Nos- Otros, que trasciende a un mundo colectivo y Social.

1.5 Metodología

La práctica de la investigación comprensiva y el enfoque fenomenológico, nos implicó por un lado romper con el paradigma de una educación vertical, que no solo estratifica a los actores educativos sino que interpone barreras que separan la vida del aprendizaje como si pertenecieran a ámbitos diferentes; y por el otro, generar un ambiente natural de confianza para acercarnos a los universos internos construidos por otros, a la comprensión de la configuración de sus subjetividades y a las inquietudes más profundas de su ser, propiciando para ello las condiciones para entablar una conversación a profundidad y compartir con respeto la experiencia vital del Otro:

“La totalidad del proceso de generación de información (construcción de técnicas y uso de instrumentos), el paso de la información a los datos (descripciones e interpretaciones), la escritura y comunicación de productos, pasa por dilemas éticos, y esto necesariamente ocurre, porque nos situamos de frente a la condición humana, que compartimos, y que no puede ser avasallada en virtud de las ambiciones investigativas. La vida humana no es un simple dato, es una vida con una dignidad inalienable”. (Luna, 2010: 9).

Sin embargo, para que se dé esta dimensión, es necesario poner entre paréntesis las primeras percepciones sobre la experiencia del Otro, “Los movimientos de la Conciencia” que incluyen, experiencias pasadas, educación, medio social, cultura, idioma, entre otros, y poder así reducirlos, por medio de la razón, para posibilitar la emergencia de lo misterioso que alberga el fenómeno a comprender. En los estudios fenomenológicos el fenómeno a estudiar se reduce, es decir que se aparta de elementos casuales y de planteamientos teóricos, y para ello se utiliza lo narrado por los jóvenes como vehículo de acercamiento al mundo conocido o aprehendido por ellos a partir de sus experiencias con unos otros, en este caso, niños y jóvenes en situaciones de precariedad.

Con la claridad entonces en un enfoque fenomenológico como el más adecuado para la presente investigación, se definen las distintas etapas vividas durante el desarrollo de la misma:

- Etapa inicial: determinada por el análisis de la situación que pretendíamos abordar, la formulación del problema y el diseño de la investigación. Para esto establecimos sus objetivos y elegimos las técnicas a utilizar en su desarrollo. Determinamos además el tipo de participantes que íbamos a incluir y las formas de acceso a la información coherentes con el enfoque elegido. A partir de ese momento contactamos a los participantes y establecimos acuerdos para el desarrollo del presente estudio.

Los participantes se seleccionaron de acuerdo con los siguientes criterios: estudiantes y egresados del Colegio Benedictino de Santa María, vinculados en la actualidad con proyectos sociales con comunidades en condición de precariedad (3 egresados, 3 estudiantes de 9° y 3 estudiantes entre los grados 10° y 11°). Cabe aclarar que estos estudiantes debían pertenecer a un estrato socioeconómico alto.

- Etapa de recolección y organización de los datos: para este propósito utilizamos la técnica de la entrevista a profundidad, porque permite más que una conversación, una relación dialéctica- narrativa entre los sujetos, un compartir de discursos y significados que se van creando a medida que se interviene, y una adquisición de conocimiento de un Nos-Otros que marca una dimensión experiencial entre quienes conversan. En la entrevista a profundidad es indispensable un encuentro cara a cara, un espacio para la conversación abierta y libre, un momento común donde puedan confluir emociones, sentimientos y visiones de vida, como dice Alonso (1995, 231), la entrevista a

profundidad debe ser entendida como un juego social en el que se despliegan un largo repertorio de estrategias, transacciones y caricias.

Consecuente con lo planteado se crearon situaciones naturales de diálogo abierto con los nueve jóvenes participantes. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas a un documento de texto, procurando que éstas mantuvieran lo más fielmente posible las voces de los jóvenes participantes.

- Etapa de análisis e interpretación de los datos: se plantearon dos momentos para el tratamiento de la información generada en la investigación:
 - ✓ Reducción natural: en ésta los jóvenes dieron cuenta de lo sucedido en sus experiencias de interacción con los otros en situación de precariedad, de manera libre y espontánea a partir de una conversación abierta y natural.
 - ✓ Reducción eidética: Se prosiguió con un proceso de observación mucho más reflexivo por parte de las investigadoras en el que se buscó la comprensión esencial del sentido real de las experiencias relatadas por los jóvenes participantes, en su darse original. Para esto fue necesario el acceso comprensivo de la experiencia vivida, por fuera de los juicios valorativos y las teorías, logrando una aproximación al significado de la misma.

Estos momentos de análisis tuvieron como objetivo comprender el significado de las experiencias narradas desde la óptica de quienes la viven. El respeto y cuidado por las narraciones que pretenden dibujar fielmente el cúmulo de sensaciones que representan la experiencia vivida por los jóvenes participantes, constituyen el más importante principio ético de la investigación: “La totalidad del proceso de generación de información (construcción de técnicas y uso de instrumentos), el paso de la información a los datos (descripciones e interpretaciones), la escritura y comunicación de productos, pasa por dilemas éticos, y esto necesariamente ocurre, porque nos situamos de frente a la condición humana, que compartimos, y que no puede ser avasallada en virtud de las ambiciones investigativas. La vida humana no es un simple dato, es una vida con una dignidad inalienable”. (Luna, 2010: 9).

Con el ánimo de comprender el lugar que ocupa el Otro en situación de precariedad en la configuración subjetiva de los jóvenes de estratos socioeconómicos altos, se propone un ejercicio de análisis de la información obtenida, humano y sensible, pero también complejo y profundo. Se busca rastrear de manera exhaustiva en los textos que se generan en la transcripción de las

entrevistas, todos aquellos indicativos de la presencia de transformaciones en la forma de pensar, sentir y actuar de los jóvenes participantes a partir del encuentro con los Otros que viven en situación de precariedad. Todo este proceso se hace por medio de la reducción natural de sus relatos.

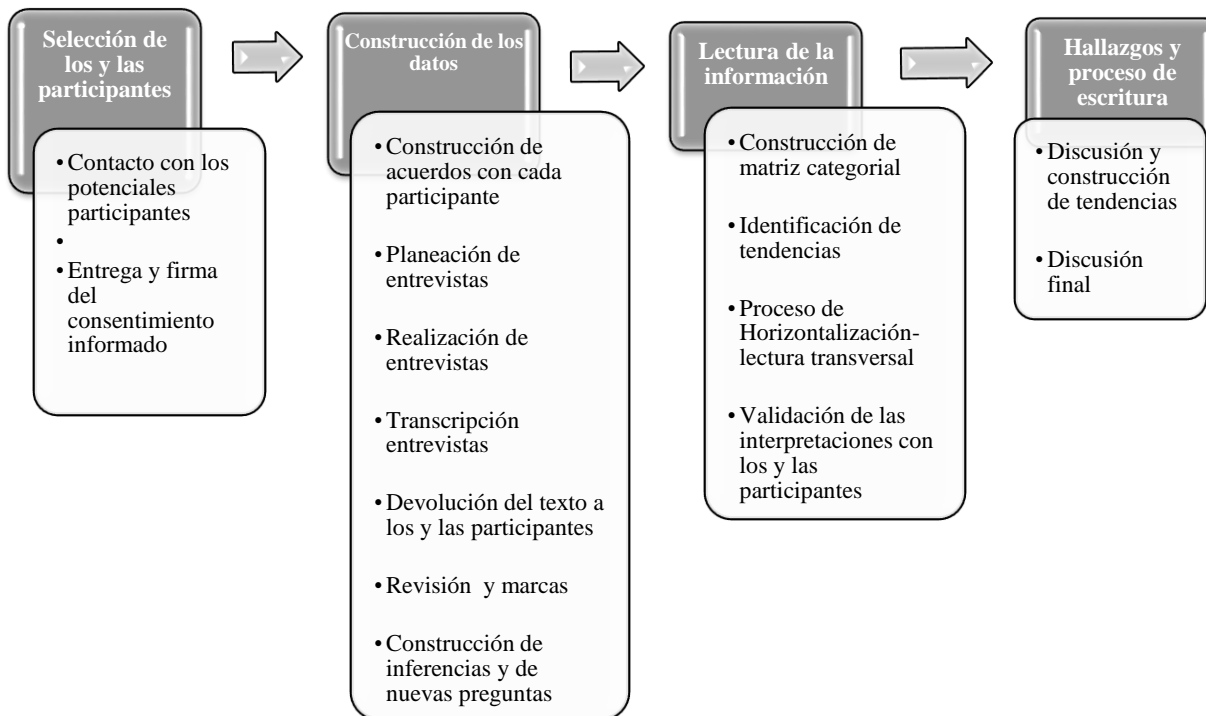
Luego, en la interpretación de los textos relatados por los participantes, se identificaron aspectos comunes a todos ellos y las relaciones y diferencias entre unos y otros, realizando para tal fin un minucioso proceso de lectura y relectura que garantizó no dejar por fuera de la interpretación nada de lo que para ellos tuviera especial sentido. Para esto se utilizó un proceso de reducción eidética donde se buscó la comprensión esencial del sentido de lo relatado. A partir de este ejercicio se identificaron dos categorías centrales: *“El lugar que ocupa el Otro, en situación de precariedad, en la configuración subjetiva del joven de clase alta”* y *“Los aportes de la proyección social a la subjetividad política”*, de cada una de las cuales emergieron diferentes tendencias dotadas de sentido, que fueron construidas posteriormente por las investigadoras, con el apoyo teórico de los diversos autores que han venido haciendo sus aportes al respecto.

El análisis de la información permite comprender a partir del desarrollo de cada una de las tendencias en qué medida las experiencias de los jóvenes participantes pueden determinar nuevas configuraciones de su subjetividad.

A continuación se relaciona las tendencias que emergieron por cada una de las categorías:

CATEGORÍA	TENDENCIAS
El lugar del Otro, en situación de precariedad, en la configuración subjetiva de jóvenes de clase alta.	El descubrimiento de Sí en la interacción con Otros que sufren.
	El Otro ligado a las expectativas de vida.
Aportes de la proyección social al despliegue de la subjetividad política de los jóvenes de clase alta.	Del sujeto de la comodidad al sujeto de la responsabilidad.
	Despliegue de la subjetividad política en la gestión de posibilidades colectivas.
	Reconocimiento y compromiso con el pago de la deuda social de la inequidad.

Y el siguiente gráfico muestra la ruta metodológica de la investigación:



1.6 Consideraciones éticas

Antes de iniciar el proceso de investigación los participantes fueron invitados a participar de manera voluntaria en el desarrollo de la misma. Para esto se les presentaron de forma clara los objetivos de la investigación y la técnica elegida para acceder a la información (entrevista a profundidad). Voluntad de participación que quedó registrada en los consentimientos informados que firmaron los jóvenes y los padres de familia en el caso de aquellos que eran menores de edad. (Ver anexo)

De manera concreta las consideraciones éticas se refirieron a que:

- La participación en este proyecto es libre y voluntaria.
- Por respeto a los participantes y a su intimidad sus nombres no serán revelados.
- La información compartida sólo será utilizada con fines académicos en el marco de esta investigación, y de los trabajos que de esta misma línea puedan desprenderse.

- Por ninguna circunstancia la participación en el proyecto y la información suministrada en las entrevistas influirán en el proceso académico y formativo del estudiante ni en ningún aspecto que involucre cualquiera de sus asuntos institucionales.
- Los estudiantes menores de edad contarán con la aprobación de sus padres de familia y/o acudientes.
- Se retroalimentará a los participantes la interpretación generada a partir de su información.

1. Hallazgos

A continuación se presentan los hallazgos de las diferentes tendencias arrojadas por la investigación. En este informe se omiten muchas de las voces en vivo de los participantes aprovechando las siguientes líneas más para reflexionar en torno a los aportes que éstas hacen a los propósitos de la investigación. Las diferentes voces están ampliamente expuestas y analizadas en el artículo de resultados, para lo cual se recomienda la lectura previa de ese texto para facilitar la comprensión de los hallazgos.

Se encontrarán al final de cada texto las letras iniciales que distinguen a cada joven participante y que tratan de proteger su identidad.

1.1. El lugar del Otro, en situación de precariedad, en la configuración subjetiva de jóvenes de clase alta

1.1.1. El descubrimiento de sí en la interacción con los Otros que sufren

Los jóvenes de estratos altos suelen pensarse como seres completos, con un presente y un futuro económico resueltos, con la posibilidad de alcanzar todo aquello que sueñan. Sin embargo, esto no pone freno a la necesidad permanente de estos jóvenes de experimentar nuevas sensaciones y de inventarse un sinnúmero de rutas que desencadenen en sentimientos, generalmente efímeros y engañosos, de felicidad. Se genera en ellos una sensación de insatisfacción que no logra ser llenada comprando más de lo que ya se tiene, visitando lugares que ya perdieron su color, imbuyéndose en la eterna trampa del consumo que deja las manos más llenas y los corazones más vacíos.

Aparece entonces en los jóvenes de clase alta la necesidad de ubicarse en otros escenarios, de escuchar otros discursos, de iniciar nuevas búsquedas, de replantearse la vida. Paradójicamente este propósito no lo alcanzan en medio de su opulenta realidad sino a través del contraste que experimentan al vincularse con otras realidades, con el mundo de aquellos que viven en la

precariedad. Cuando permiten que la burbuja que encierra su vida sea resquebrajada por la crudeza de esa otra realidad, esa que se encuentra a unos cuantos pasos de distancia pero que, hasta ese encuentro, parecía tan lejana, se abre su panorámica, se amplía su visión acerca de lo que sucede a su alrededor, capturan su atención todos aquellos que habitan su mismo espacio pero que no cuentan con todas las bondades con las que estos jóvenes han podido crecer. La aparición del Otro en situación de precariedad crea expectativas en los jóvenes de clase alta y da la entrada a una nueva relación que replanteará todo lo preestablecido en su subjetividad, como bien lo muestra el siguiente texto:

“Empiezo a ganar curiosidad porque me decían unas cosas que yo no podía creer, y yo, juemadre, como así es que esto está pasando, estos niveles de pobreza son ciertos, esta gente se está muriendo de hambre, esto es cierto, empiezo a ganar curiosidad y eso es muy importante, empiezo a pensar si realmente eso está pasando, entonces empiezo a no tragar entero.” EM.

Las expectativas creadas por los rostros de la precariedad en los jóvenes de clase alta, posibilitan la exploración de un nuevo tipo de relación basada en el intercambio de eso que cada uno puede ofrecer al otro sin esperar a cambio algo distinto a una sonrisa o un abrazo. Una relación desinteresada, alejada del utilitarismo y de la frialdad del mercado que a todo pone un precio. Una relación en la que cada quien puede ser lo que es sin la pretensión de ser acogido por lo que posee o por el linaje familiar de donde proviene. Como lo proponen Poch y Vicente (2010) “la acogida es una actitud expectante, alegre, de prepararse para recibir, aunque puede ser también el inicio de la actitud compasiva, de entender que el otro vive una situación de congoja, de zozobra, de inseguridad” (p. 86). La acogida a esos Otros en situación de precariedad abre paso a una nueva relación que rompe por completo los esquemas de interacción y amistad preestablecidos hasta el momento en los jóvenes de clase alta.

Todo aquello inherente al ser humano, en tanto humano, aparece ahora en un primer plano, otorgando a lo sencillo una trascendencia inexplicable que cambia la mirada de los jóvenes de clase alta. Se vislumbra un desplazamiento de lo que hasta ahora era importante para darle paso al reconocimiento del Otro como elemento fundamental en la reconfiguración subjetiva de estos jóvenes. Como expresan Poch y Vicente (2010) “se despierta un sentimiento ambivalente de sentir la precariedad más cruda, se conoce y se reconoce al otro desde el contrapunto irónico de la propia seguridad” (p. 84).

El nuevo sujeto que aparece a partir del encuentro con el Otro tiene una mirada más profunda sobre sí mismo y sobre el mundo. Trasciende lo cotidiano, se sumerge más en un plano interior y le otorga un lugar a las relaciones desde el amor y el cuidado del Otro. La interacción con otras

realidades desplazan el tener y el acumular del eje central de la existencia y ponen en su lugar el poder ayudar, cuidar y amar al Otro en proyectos de humanidad compartida. Como lo plantea Mèlich (1994): “el amor es un movimiento, un modo de acceso al otro, un avanzar hacia su ser trascendido” (p.140)

El éxito económico, la realización profesional y familiar, la adquisición de bienes y lujos, pierden significado para los jóvenes de clase alta sino van acompañados ahora por la posibilidad de ayudar y contribuir a la construcción de proyectos de vida que involucren no solo sus propias expectativas sino también las de aquellos que viven en la precariedad. La riqueza material se acompaña ahora de la posibilidad de amar, no solo a quienes componen su círculo inmediato, sino a aquellos que desde su descubrimiento, forman parte de su realidad. El amor entra a escena como elemento central de la subjetividad como lo vemos en el siguiente texto:

“Yo me di cuenta que ahí está lo más importante que es el corazón, que es al fin y al cabo, el amor, es lo más importante”.EQ.

Es un darse a sí mismos por completo en la creación de sonrisas en los rostros de aquellos que sufren y llenarse el corazón con cada una de ellas. Es un desplegar permanente de su propio ser para propiciar un mejoramiento de la calidad de vida de aquellos que no cuentan con las mismas oportunidades y colmarse de satisfacción con cada historia que sale adelante. Es un redescubrirse permanentemente a través del acompañar las necesidades de los Otros en situación de precariedad y hacerse conscientes de todo lo que, desde su interior, pueden entregar en favor de su bienestar. Es aquí donde la mirada sobre sí mismos cambia y se redescubren como seres sensibles, aportantes e importantes en la construcción de humanidad. El Otro en situación de precariedad reconfigura la subjetividad del joven de clase alta conjugando el bienestar propio con la responsabilidad social como centro ahora de sus vivencias.

1.1.1. El otro ligado a las expectativas de vida

La aparición del Otro que está al lado opuesto de su realidad, ese que vive en la precariedad material, que lucha cotidianamente por la subsistencia, aquel que para conseguir la comida y pagar un techo donde descansar debe soportar toda una serie de inclemencias, marca un corte rotundo y significativo en la subjetividad del joven de clase alta en el instante en que ese Otro le comparte la sonrisa con la que encara la vida, la actitud arrolladora con la que se levanta cada día, la ilusión con la que diseña sus sueños, la visión esperanzadora con la que construye sus experiencias, el agradecimiento sublime que representa su existencia y el amor manifiesto en cada palabra, cada gesto, cada acto. Como bien lo define Skilar (2008): “el extranjero, aquel que

viene de lejos e irrumpe la monotonía de lo conocido, de lo aceptado, de lo que marca el derrotero de nuestras existencias afincadas, de algún modo, en la repetición. El extranjero es el que cuestiona la continuidad de esa mirada, el que en su relato introduce la diferencia, la alteridad, el otro mundo de posibilidades”. (p. 36).

A partir de ese momento las vidas de los jóvenes de clase alta empiezan su viraje hacia las preguntas de vida, inician un viaje hacia su conocimiento interior, se lanzan a la búsqueda de sus potencialidades, por primera vez, quizás, se sienten capaces de escribir historia, de participar activamente en la construcción de los sueños de alguien ajeno a su cotidianidad, conociendo en este acto una sensación de felicidad que brota desde un lado jamás experimentado, un lado más profundo, más íntimo, más humano. Porque como dicen Skliar y Tellez (2008): “allí, en esos encuentros desplegados como relación de alteridad, somos alterados por ciertas experiencias que hacen transformar lo que percibimos, pensamos, decimos, sentimos y hacemos, si nos disponemos a hacer algo con lo que nos afecta” (p.129). Esta posición es también sustentada por los jóvenes investigados en textos como el siguiente:

“Es infinito lo que uno aprende de un pelado como con tan pocas posibilidades por así decirlo, y que pues se encariña uno tanto con ellos que sale uno de ayudar y se pregunta muchas cosas, se le mueven muchas cosas”. TM

Este nuevo ser que se re-crea desde el interior de los jóvenes de clase alta se monta ahora en sueños distintos. Las fuerzas que ha adquirido su alma le alcanzan para crear mundos donde hay cabida para todos desde las oportunidades, lugares comunes donde ricos y pobres puedan confluír en la construcción de un futuro mejor, donde lo importante sea el talento y se lean rostros más allá de títulos, posiciones o estratos sociales. Se proyectan como futuros líderes transformadores de la sociedad, constructores de paz, conciliadores para que cesen las fronteras invisibles que dividen los mundos tan cercanos pero a la vez tan lejanos que confluyen en un mismo espacio distribuido de manera desigual. Trabajadores incansables que pondrán a disposición de esos Otros rostros borrados de su realidad, no solo sus recursos económicos sino además sus fuerzas, su alma, su vida. Como lo dice Lévinas (1991): “el rostro del otro lo convierte en un cómplice moral, cuya resistencia no depende de su fuerza, de su poder social fáctico, ni de su riqueza económica, vale por sí mismo. Un rostro que entrega y merece respeto y amor. Amor que significa tomarlo como un igual, sin condiciones, como un cómplice en un proyecto común: el proyecto deontológico del deber mutuo, sin excusas” (p. 79). Como lo expresan textos como este:

“Me gustaría tener con que brindar algo, tener buena plata, no para mí sino más que todo para ayudar, pues estoy mirando a ver como combino las actitudes que tengo para, no se, llegar muy lejos y tener buen dinero para ayudar” TM.

Con la mirada más puesta en el presente y conscientes de su potencial transformador, los jóvenes de clase alta experimentan una movilización de lo que hasta ese momento fueron sus expectativas e ideales de vida. Sus sueños marcados por la comodidad, por la acumulación material, por la satisfacción de las apariencias, se ven ahora atravesados por aspectos fundamentales que los recargan de nuevos sentidos que trascienden el tener y le abren paso a la magnificencia del ser. Se montan ahora en nuevos planes, en nuevos sueños que involucran no solo las aspiraciones personales sino que le dan cabida a los sueños del Otro, considerándolos tan importantes como los propios, como lo plantea Skliar (2008): “el desafío inicial tiene que ver, también, con entender cómo la mirada del otro, cambia nuestra propia mirada, cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo, finalmente, el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente” (p. 18). Los sueños de los jóvenes de estratos altos a partir del encuentro con los Otros en situación de precariedad, son puntos de partida para construir proyectos de vida colectivos, donde los beneficios de unos puedan ser compartidos con los Otros en búsqueda de la realización de los sueños de Todos.

Es entonces a partir de ese encuentro con el Otro en situación de precariedad, de las experiencias compartidas, de las historias tejidas, que los jóvenes de clase alta movilizan sus expectativas y le dan cabida a otras experiencias que les tocan la fibra humana de la que cada uno está constituido. Ya no es necesario poseerlo todo, conocerlo todo, alcanzarlo todo para ser felices. Como diría Mèlich (1994): “vislumbrar que el otro no se limita a jugar un rol, con un cuerpo, con una máscara, sino que va más allá: es Alguien en mayúsculas, cada vez más insustituible” (p. 120-121). Ahora es fundamental e imprescindible que esos Otros participen en su proyecto de vida, que tengan, así como ellos, oportunidades para realizarse como personas y para alcanzar sus sueños. Los jóvenes de estratos altos experimentan una nueva felicidad atravesada por la interacción con los Otros que sufren y esto marcará a partir de ahora un nuevo rumbo a sus expectativas de vida:

“Nunca se me pasó realmente ser el arquitecto más afamado pero si uno decía, muy bacano sería que una obra de uno, pues tener el nombre ahí, pues pa figurar, y, y como te decía, pues las ambiciones que uno tenía a nivel personal de construir una casa y muchas cosas que implicaban mucho dinero, entonces ver todo eso me hizo a mi pellizcarme mucho y decir que yo no necesito tanto para ser feliz” EC

El reconocimiento de esos Otros en situación de precariedad por parte de los jóvenes de estratos altos, los sentimientos generados a partir de ese encuentro, el lugar que se les otorga en

la propia vida y la nueva configuración subjetiva de estos jóvenes, cambian inevitablemente las expectativas de vida. Pasaron de sueños individualistas a sueños colectivos. Sus planes a futuro consideran siempre esos Otros rostros que no tienen las mismas posibilidades que ellos y procuran, en la medida de lo posible, incluirlos en sus proyecciones y metas. Como bien lo propone Skliar (2008): “se trata entonces de ver cómo la mirada del loco, del niño, del primitivo, del marginado, del extranjero o del deficiente es capaz de inquietar el edificio bien construido de nuestra razón, de nuestra madurez, de nuestra cultura, de nuestra buena socialización o de nuestra normalidad” (p. 20). Los jóvenes de estratos altos ahora ya no son los mismos que eran antes y esto se ve reflejado en su ser y en su actuar, en sus palabras y en la forma de nombrar- se y de mirar- se en un futuro.

1.2. Aportes de la proyección social al despliegue de la subjetividad política de los jóvenes de clase alta

1.2.1. Del sujeto de la comodidad al sujeto de la responsabilidad

Cuando las fronteras se abren para estos jóvenes de clase socioeconómica alta y se ponen en escena unas nuevas realidades, unos nuevos rostros que refieren diversos contextos de una misma ciudad, se abren también unos nuevos interrogantes que intentan darle cabida a esos Otros en su propio universo. Trascender el impacto que aparece desde el asombro para darle paso a la reflexión del lugar que se ocupa dentro de un sistema social en el cual priman la inequidad y la desigualdad social, les otorga un papel mucho más protagónico, sensible y responsable del Otro y les desajusta la comodidad de moverse sólo en la superficialidad de lo que les ofrece su entorno social.

Para estos jóvenes conocer la otra cara de la ciudad, ver el rostro de la carencia, la violencia y la falta de oportunidades encarnadas en personas que habitan la misma ciudad, escuchar otras narrativas de vida que trascienden la homogeneidad les significa un dejarse afectar, pasar por el proceso de ver a ese Otro y para verlo, ha sido necesario que se perciba una diferencia, desde el re-conocimiento y la emergencia de significados sobre quién es el Otro y quiénes son ellos mismos en ese encuentro. Y es allí donde aparece el acto mismo de la creación de unos nuevos sujetos, de nuevas subjetividades fundadas en el reconocimiento y la responsabilidad del Otro, a partir de la posibilidad de diferenciación, de que aparezca algo que irrumpa lo homogéneo y se diferencie.

“Porque yo me pongo en los zapatos de esa persona yo me reflejo en esa persona en ese momento en que está. Eso a mí me da dificultad porque, porque uno en este momento está bien pero uno puede estar en los zapatos de esa persona, esa persona no se siente bien está en una parte complicada, está en un problema complejo...” EC

Ese cambio que les genera el desacomodarse de su espacio y condición de confort para entrar en contacto con la realidad de los que se encuentran en una situación de precariedad motiva en ellos el impulso de servir, de ayudar, de poder ofrecer algo de lo que tienen, inicialmente en términos materiales. Una responsabilidad que se va construyendo a partir del reconocimiento recíproco, es a lo que se refiere Ricoeur (2004: 7) en relación a que “el dar sigue siendo un acto extendido que escapa a la objeción de cálculo interesado: depende de que quien recibe responda al que da con una generosidad parecida”. En este intercambio de reconocimiento, el joven de estrato alto al reconocer los rostros de la precariedad se reconoce a él mismo como un sujeto capaz de servir y responsabilizarse del Otro “Las capacidades pueden observarse desde afuera, pero en lo fundamental se sienten y se viven desde la certeza” (Ricoeur 2004:7). Una certeza que surge al ver el gesto de gratitud que reciben y a cambio les otorga un papel diferente al que se le ofrece en el mundo de comodidad al que pertenecen, en el cual, aparentemente, nadie necesita, y siendo así, entonces ¿qué habría para transformar? y ¿de qué o de quién habría que responsabilizarse?

Estos jóvenes se ubican ante el Otro en situación de precariedad en una relación de pura alteridad y puro reconocimiento, mediada por el sentimiento que les genera ubicarse en su lugar, reflejarse en él, ponerse en sus zapatos y constatar, mediante este proceso, lo complejo y difícil de su problemática. Lograr conmovirse de esta manera por los rostros de la precariedad hasta el punto de mirarse en ellos y experimentar sus carencias como propias, permite el despliegue y configuración de unas nuevas identidades en estos jóvenes de estrato económico alto, ubicándolos como sujetos de responsabilidad y extrayéndolos de la comodidad propia de sus ambientes sociales. En palabras de Levinás (2002), la identidad no se funda a sí misma en el acto de pensar, la identidad se constituye como respuesta al otro y como responsabilidad hacia ese otro, surge sólo gracias a la necesidad de responder a otros, de aparecer ante la alteridad. Y, citando también a Loureiro (2000), la alteridad se presenta con una exhortación a responder y nuestra respuesta sería el acto que permite la emergencia de la conciencia de sí, de nuestra identidad.

El papel protagónico que asumen los jóvenes de clase alta en las experiencias de intervención social trasciende a una responsabilidad que implica el compromiso de cuidado y de protección

con el Otro como ser humano. Es una responsabilidad mediada por el bienestar, no es simplemente el deber de cuidar al Otro, es el compromiso y la responsabilidad de que bajo su cuidado estará bien, como acertadamente lo plantea Mèlich (2009) “si la relación que se establece con el Otro es una relación de responsabilidad, en la que es el Otro quien llega a ser prioritario, y de ningún modo yo, diremos que existe una relación ética con el otro” (P.50). Es una responsabilidad que trasciende ahora los recursos materiales y se convierte en una entrega de humanidad, a través del cuerpo, de su propio esfuerzo, de su sudor. No se trata, pues, de la responsabilidad fácil convertida en deber, sino de la responsabilidad que se aparta del yo y descubre al otro para responder ante él y para responder de él, de la responsabilidad que me expone ante el otro (Skliar y Téllez, 2008:149).

“No pues lo que yo más sentía en el momento que estaba solo era en que yo era el encargado de que ellos estuvieran bien, y de que no les pasara nada, entonces yo siempre era como que vengan denme la mano, como tratando de protegerlos de cualquier cosa, pues lo que les pasara era mi responsabilidad”. EC

En este sentido y bajo este concepto de responsabilidad, estos jóvenes encuentran la tranquilidad y la satisfacción en su capacidad de servicio más allá de la comodidad que hallan en su mundo de privilegios, irrumpen dentro del orden social establecido, lleno de comodidades, estratificaciones y prejuicios morales, que no están en sus manos modificar, pero que no los exime de la responsabilidad que como sujetos les cabe de entregar lo mejor de sí a quienes lo necesitan, para reconfigurarse como sujetos de la responsabilidad, desde los procesos de alteridad, reconocimiento del Otro y de Sí. En correspondencia con Skliar (2008:18) “el cuidado del otro supone, entonces, la deconstrucción de esa imagen determinada y prefijada del otro, de ese supuesto saber acerca del otro, de esos dispositivos racionales y técnicos que describen y etiquetan al otro. Y el desafío inicial tiene que ver, también, con entender cómo la mirada del otro cambia nuestra propia mirada, cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo, finalmente, el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente”.

1.2.2. El Despliegue de la subjetividad política en la gestión de posibilidades colectivas.

Desde la nueva mirada de responsabilidad, que aparece en los jóvenes de estrato económico alto frente al Otro en situación de precariedad, surge la necesidad de construir espacios colectivos para generar transformaciones de mayor impacto, configurándose así como sujetos políticos, cobijados por un objetivo común, el servicio social y comunitario. “Esta voluntad

social de praxis consiste en una “subjetividad en proceso de ampliación a medida que se enriquece la capacidad de apropiación- construcción” (Zemelman, 1997: 27).

De esta manera muchos de los egresados y estudiantes del colegio, arraigados en el sueño de generar transformaciones, se han vinculado con proyectos colectivos de intervención social. Algunos de ellos como líderes fundadores y otros adhiriéndose a grupos ya existentes, en ambos casos se evidencia una apuesta clara por propuestas que van más allá del asistencialismo inmediato con las comunidades intervenidas, y que avanzan a la consolidación de espacios para la construcción colectiva con miembros de estas mismas comunidades. “Esta idea de proyecto colectivo supone entender la dialéctica interna en que descansa la constitución de la subjetividad social” (Zemelman 1997: 22).

Es en estas colectividades que se manifiestan los procesos de reconocimiento y alteridad, espacios de intersubjetividad donde confluyen jóvenes de todos los estratos sociales de manera intencionada y organizada, en los cuales se recrean nuevas oportunidades y representaciones de su vida cotidiana. Agrupados por un objetivo común, estos jóvenes desarrollan una serie de capacidades para la planificación, gestión, y liderazgo de proyectos, motivados por la responsabilidad que les genera el Otro en situación de precariedad, la cual les facilita desplegar estrategias y mecanismos de intervención de mayor y más amplio impacto. Estos jóvenes más que adscribirse políticamente a una ideología determinada, enmarcada dentro de la formalidad de un partido o una institución, manifiestan su subjetividad política a partir de la construcción de proyectos colectivos que transformen estructuras y prácticas sociales dándole paso a manifestaciones culturales, artísticas, deportivas, recreativas, entre otras, mediadas por la igualdad, la inclusión y el reconocimiento mutuo como una apuesta política frente a su realidad. Esto podría enmarcarse dentro de la consolidación de la ciudadanía juvenil- cultural, que complementan las manifestaciones políticas y sociales de estos grupos. En términos de Muñoz y Muñoz (2008, 218). La ciudadanía juvenil como una ciudadanía cultural que, sin limitar las manifestaciones de la ciudadanía al ámbito de lo político y social, las integra a la capacidad creativa de los jóvenes de generar nuevas biografías y políticas de vida”.

“pues montémosles un grupo deportivo a ellos y yo les monto un grupo de poesía o literatura y conversamos con las familias, con los niños hacemos el deportivo- y nos sonó y hablamos con los líderes comunitarios, convocamos una reunión y me reuní con los líderes comunitarios y les dije: bueno yo quiero comenzar a trabajar aquí con ustedes y hacer esto y esto y esto y muy agradecidos me abrieron las puertas de la comunidad...”EQ

Otra de las características encontradas en la gestión de estos colectivos es que la mayoría de los jóvenes que los lideran, encuentran en la educación una apuesta política fundamental para la transformación de la sociedad, y el mejor aporte que pueden ofrecerle al Otro en su proceso de reconfiguración. Evidencian en los procesos de formación la mayor herramienta para desarrollar en el Otro las capacidades que les permitan, además de solucionar necesidades básicas de subsistencia y bienestar, aportar y participar socialmente de manera más activa. Se materializa en estos jóvenes líderes la convicción de la educación como un derecho fundamental que los vincula con el Otro y los ubica en igualdad de condiciones y oportunidades. Es la invitación en palabras deleuzianas del "hazlo conmigo", que sugiere la conjugación entre pedagogía y comunidad y que le devuelven vida a los sentidos de la co-pertenencia y co-implicación, a la idea de lo público en la educación siempre en devenir.

“En nuestro colectivo encontramos en la educación el mejor método de desarrollo, por así decirlo, obviamente hay que tener un equilibrio, pero la educación es uno de esos pilares fundamentales que hay que tener, y donde nosotros podemos cubrir más.” EM

En este proceso se van reconfigurando nuevas identidades, que les permiten a los jóvenes participantes de estos colectivos romper con las barreras de la estratificación económica y social, para darle cabida a un pensamiento comunitario donde puede converger la diferencia y encontrar nuevas adscripciones identitarias, como lo señala Alvarado (2008:32) “Los sujetos de la pluralidad se juegan en esta dialéctica. No sólo desde la distinción, sino desde las mediaciones de su apropiación biográfica para aprehender lo común, lo que me diferencia y lo que me hace igual, soy capaz de reconocermé plural en lo común, soy capaz de reconocer que mis sentidos y mis apropiaciones identitarias no se agotan en mi biografía, sino que me obligan a mi vida en común, al entre nos, es decir, me hacen sujeto político”.

“...Incluir pelaos pobres dentro del trabajo social fue maravilloso, ver como se conformaron unas amistades ahí tan lindas con estratos 4, 5 y 6 con estratos 1, 2 y 3, ya uno no habla de estratos, es como...decir mañé ya hablar de eso EQ

Un entre nos, que avanza hacia a otras esferas del reconocimiento, en las que se trasciende la visión inicial del Otro como un sujeto “carente” y “necesitado” para reconocer en él sus potencialidades y oportunidades de participación en la construcción de unas nuevas realidades, lo cual le otorga un papel además político y protagónico en tanto es corresponsable de todos y de todo. Bajo esta mirada del Otro, este proceso de intersubjetividad está atravesado por una dimensión ética, en tanto se establecen relaciones cara a cara desde el reconocimiento del Otro, ya no desde el tener sino desde la valoración y aporte social que puede realizar desde su ser

dentro de estos espacios de intersubjetividad a la que hace referencia Honneth (1997), validando sus derechos de expresión y participación como actor político, y posibilitando sus oportunidades de construcción con otros diversos para su realización social “existir con otros, conversar con otros, devenir (con) otro(s) es impracticable sin la creación de una comunidad abierta y plural, pues sólo en ella cabe modificar estados existentes y procurar decisiones” Skliar y Téllez (2008, p.149). En este sentido, estos colectivos dejan de ser solo espacios donde lo fundamental son los aportes económicos para el servicio social, y se convierten en espacios de configuraciones y transformaciones intersubjetivas que le apuestan a proyectos comunes.

1.2.3. Reconocimiento y compromiso con el pago de la deuda social de la inequidad

En el joven de estrato alto la existencia en el mundo que habita, entraña múltiples significaciones, que le van permitiendo configurar una subjetividad que desde lo conocido, lo desconocido, lo comprendido, lo incomprendido, lo aprehendido, pero también desde lo desaprehendido, teje una historia, una historia en la que el Otro aparece para compartir mundo, visiones, vida.

En ese compartir mundo, el joven de estrato alto, siente que la realidad de ese Otro entró a su vida, que la suerte de ese Otro importa como algo propio y que por ello, debe responsabilizarse de esa demanda, por eso surge de él la necesidad solidarizarse con el Otro en situación de precariedad, desde la compasión y el reconocimiento de sus proyectos de vida de esos proyectos de vida que no dan espera, porque más que una liberación de la deuda social, para el joven de estrato alto, el responder a ese Otro que demanda atención se constituye en una tarea ética, en una “ética de la heteronomía que es, no una servidumbre, sino el servicio de Dios a través de la responsabilidad para con el prójimo donde soy irremplazable”(Levinas, p 50)

“... Como dice pues que la biblia da y se va a multiplicar un montón de veces, no lo hago por ese aprendizaje si no porque me he dado cuenta que realmente yo soy el que recibo cuando me doy a otras personas, entonces yo creo que yo vivo muy orgulloso de todo lo que hago...” EC.

En ese ser irremplazable, el joven de estrato alto se entrega como una posibilidad para darle un significado nuevo a su vida, un significado que genera nuevas formas de relacionamiento con los Otros, una vida donde el vivir compartiendo se convierte en un milagro de amor, en un amor justo, en un amor humanizante, en un amor que lo empuja a dejar de construir una subjetividad desde la egolatría para construir una subjetividad desde la coexistencia, es decir, desde la conciencia de que comparte mundo con Otros, desde la conciencia de que en la responsabilidad

con esos Otros está apostando a una ética de la justicia como política de vida, una política que promueve el cambio social, no solo de los individuos, sino también del colectivo de humanos.

“...el niño el que le falta el pie ese niño me dejo pensando cuando dijo que quería ser futbolista, entonces hay prótesis obviamente no para jugar futbol pero hay prótesis baratas que le sirven a él como para empezar a coger más motricidad, entonces mi primo y yo estamos como haciendo una teletón ahí en la n esa política de vida, el joven de estrato alto comprende que, el reconocimiento y el compromiso con el pago de la deuda social que tiene con respecto al Otro en condición de precariedad, se sintetizan en una responsabilidad ética que es la solidaridad, una solidaridad que parte de la compasión, es decir de la afectación por el dolor ajeno, y del reconocimiento que lo hace hacerse cargo, de la individualidad y de la posibilidad del Otro de recuperar la dignidad pérdida o maltratada (Aranguren).y que conlleva a la emancipación, pues “una verdadera solidaridad es capaz de sacar al Otro del anonimato, hacer que alguien se sienta persona, porque para que el reconocimiento sea pleno ha de conducir a percibir aquello que hay detrás y más allá de la situación personal de quien sufre la exclusión, la indigencia o la insolidaridad. Y lo que hay detrás son las capacidades propias de cada persona, aquellos recursos personales que puede y debe poner en práctica cada uno para conseguir su propia autonomía como persona, porque la solidaridad no niega al otro ni lo reduce a la sombra de uno mismo, sino que en todo acto de solidaridad hay una cesión de la propia soberanía y un reconocimiento de las capacidades ajenas.”(Marcel G, citada por Aranguren, p 10)

... "no hay un problema que uno no pueda resolver solo y mucha gente dice: no, pero es que uno siempre necesita ayuda pa salir adelante, yo no creo, yo creo que uno solo es capaz de resolver lo que sea por más duro que sea, uno no puede ser un cobarde y entonces que matarse o entrar en las drogas o pedirle ayuda a alguien, si es mejor lógicamente, es más fácil pero del poder del ser humano yo pues yo confío y creo en que todo es capaz de resolverlo, eso sí estoy casi seguro".(EC

Ese descubrir-se en las capacidades, es lo más valioso en la tarea ética del encuentro con el Otro del joven de estrato alto, pues éstas permiten que el sujeto sea promovido hacia la dignificación, es decir, el sujeto en ese miramiento respetuoso e igualitario alcanza su dignidad y una valoración social que crea un lazo de justicia, una justicia que nace en palabras de una solidaridad humana” es decir, “de un sentimiento de intolerancia hacia la injusticia y la marginalidad a la que se ven abocados seres humanos que merecen condiciones de bienestar y posibilidades de desarrollo de sus capacidades y su cultura.”(Hidalgo, 2010: 40).

En esa promoción del cambio social, los proyectos solidarios que el joven de estrato alto emprende se constituyen entonces, en medios de promoción y crecimiento humano y no en fines, lo que genera un miramiento del Otro, desde sus capacidades, desde sus posibilidades,

considerándolo no por lo que es sino por lo que será. En esta perspectiva, el otro es arrojado a su autonomía personal, a su capacidad para transformarse y transformar su entorno, en su capacidad para revertir su propia historia y la historia de Otros y en su potencial para elevar su condición humana.

Finalmente, ir al encuentro del Otro para el joven de estrato alto, es una responsabilidad que lleva a dar todo lo que se es, responsabilidad que lo sitúa como sujeto político en cuanto a transformador de una sociedad y como sujeto resistente a perpetuar un tejido social inviable no sólo para la preservación de la especie de humanos sino también para la especie viviente que comparte mundo.

Discusión final

Para los jóvenes de la clase socio económica alta se convierte en una experiencia muy impactante acercarse a los sectores menos favorecidos de la sociedad, pues evidencian allí formas de vida incomprensibles para ellos desde la miseria y la pobreza. Entrar en contacto con un contexto tan diferente al suyo, los extrae del mundo de homogeneidad, estabilidad y confort que les ofertan sus dinámicas sociales, y en primera instancia, les moviliza la idea de que su estilo de vida no es el único modelo que ofrece este sistema económico.

Enfrentarse a esta realidad tan ajena y distante genera en estos jóvenes un primer impacto que, como una película de terror, pasa ante sus ojos erizándoles la piel y provocándoles graves retortijones viscerales desde el asombro, para darle cabida luego a una serie de interrogantes sobre lo que significa para ellos el reconocimiento de unos rostros antes ocultos tras el cristal de una pantalla plana de televisión, y que ahora aparecen en carne y hueso para confrontar con su presencia la existencia de ambos.

A partir de estos interrogantes se reconfiguran unas nuevas posibilidades de ubicar su lugar en el mundo, una resignificación de sus vidas atravesadas por el reconocimiento de sí en la interacción con el Otro, la responsabilidad y el cuidado que estas relaciones ameritan desde el sentido ético, la construcción colectiva como parte de la subjetividad política que ahora rompe con las prácticas individualistas antes instauradas.

Cuando la panorámica se abre, cuando hace entrada a escena el Otro, aquel que está pasando la frontera, ese guerrero incansable de la vida encerrado en cuerpo de niño o niña con sonrisas esperanzadoras, o en cuerpo de adulto o adulta revestido de valor y fortaleza, o en cuerpo de anciano o anciana pintado de ternura y sabiduría; algo hace click en el interior de los jóvenes de

estratos socioeconómicos altos, provocando cambios en su manera de pensar, sentir y actuar. La realidad ahora se mira con otro lente: el de la solidaridad, el reconocimiento y el amor por el Otro, que a partir de ese momento entra a formar parte vital de su proyecto de vida.

Estas oportunidades para la configuración subjetiva de los jóvenes de estratos altos en el contacto con el Otro en situación de precariedad, se refuerzan con experiencias permanentes con ese Otro diverso que reta su propia experiencia y transforma o amplía construcciones de vida ya existentes. Las decisiones tomadas en sus planes actuales y futuros están ahora atravesadas por la construcción colectiva con el Otro, diseñando escenarios donde ambos tengan oportunidades de crecer, evolucionar y alcanzar la tan anhelada felicidad. Algo sucede en la subjetividad de estos jóvenes a partir de este encuentro, algo que les devuelve la esperanza, les resignifica su sentido de la vida, los monta en nuevos sueños y los convierte en agentes transformadores de la sociedad en la que viven.

La responsabilidad acontece en los jóvenes de estratos socioeconómicos altos con el aparecer del Otro, con su entrada en escena, con la voluntad de acogerlo y hacerse cargo de él en cuanto comprenden que están participando en un proyecto compartido, en un proyecto de humanidad que implica una reconfiguración subjetiva de los actores, en la que el Otro sea mirado como un igual que necesita atención, que solicita cuidado, que reclama, en ocasiones de forma silenciosa, una respuesta de justicia y reconocimiento de sí: “El otro representa una excepcionalidad absoluta y no es la razón universal la que conmina a la respuesta ética, sino la interpelación de otro concreto que, desde su alteridad inaprensible, me sujeta a responder ante él/ella y por él/ella”. (Patiño, 2010: 192)

Los jóvenes de estratos altos, a partir del encuentro con ellos mismos desde el reconocimiento del lugar privilegiado que ocupan en el mundo al ser sujetos de derechos, pensantes, con emociones y sensaciones capaces de reescribir la historia no solo personal, sino la de su familia, su escuela, su barrio, su ciudad, su país, su mundo, logran experimentar el poder transformacional que tienen y la posibilidad de aprovecharlo en la construcción de sueños de humanidad compartida. Y solo en el momento en que se genera consciencia acerca de este poder se genera una nueva mirada de lo otro y de los Otros. Una mirada cargada de responsabilidad, en la medida en que se valida la interpelación del Otro, se le otorga un lugar privilegiado en el proyecto de vida propio y se actúa en consecuencia a su llamado; una mirada compasiva que posibilite el ponerse en el lugar del Otro y desde esa sensibilidad pensarse proyectos incluyentes,

dignificantes y potenciadores; y una mirada atravesada por la solidaridad para ser prontos en la respuesta demandada en la relación responsable con el Otro, para ser participantes activos en la reconfiguración permanente de la subjetividad propia y del Otro.

2. Productos generados

De la investigación se derivan cuatro (4) artículos, uno de resultados y tres de reflexión:

- El lugar del otro en la configuración de la subjetividad.
- La responsividad: una apuesta en la construcción de humanidad.
- La indignación: resistencia al mundo individualista
- El reconocimiento: principio pedagógico central en la re-significación de la escuela

De manera complementaria, como aporte del proceso investigativo se diseñó e implementó la propuesta educativa “Formando líderes transformadores de sociedad” en el Colegio Benedictino de Santa María

Bibliografía

- Alvarado, S., Patiño, J. y Loaiza, J. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Niñez y Juventud 1 (10)*, pp. 867
- Aranguren, G, L. Educar en la reinención de la solidaridad. Cuadernos Bakeaz. Nº 22, p 10
- Concepció, P. y Vicente (2010), A. La acogida y la compasión: Acompañar al otro. Tomado de: Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación. Editorial Graó. Barcelona, España.
- Foucault, M. “El sujeto y el poder”, en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988), pp. 3-20
- Fraser, N. y Honneth, A (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate políticofilosófico*, Madrid: Morata.
- García Roca, J. (1994) *Solidaridad y Voluntariado*. Ed. Sal Terrae. [Versión electrónica]. [Fecha de consulta: 24 de Marzo de 2014] Disponible en: http://books.google.com.co/books?id=byFsYIKgACYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Heller, Á (1987). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Ediciones Península. Barcelona.

- Herrera, C. (2013). El concepto de solidaridad y sus problemas político-constitucionales. Una perspectiva filosófica*. *Revista de Estudios Sociales. Universidad de los Andes-Col N 46*: mayo- agosto 2013 p.63-73[Versión electrónica] <http://dx.doi.org/10.7440/res46.2013.07>
- Hidalgo, D. (2010) La imaginación literaria como proyección en el otro, una reflexión desde la justicia poética y Martha Nussbaum.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico. Madrid, Morata
- Honneth, A. “Redistribución como reconocimiento: respuesta a Nancy Fraser”, en: Fraser, Nancy y Axel Honneth,
- Honneth, A (1997). La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales, Barcelona: Crítica.
- Honneth, A (2006). Reconocimiento como ideología.
- Larrosa, J (2009). Experiencia y alteridad en Educación. Buenos aires. Rosario: Homo sapiens/FLACSO. 216 pág.
- Levinas, E. (1991): Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre, París, Grasset.
- Levinas, E. (2000). Ética e infinito. Gráficas Rógar S.A. Segunda Edición. Madrid, España.
- Levinas, E (1997). Fuera del sujeto, Madrid. Ed. Caparrós editores
- Luna, M (2000). Investigación Comprensiva: Implicaciones metodológicas. Cinde.
- Magendzo, A (2006). Alteridad y Diversidad, Componentes fundantes de la educación en derechos humanos.
- Mèlich, J C. (1994): Del extraño al cómplice, la educación en la vida cotidiana, Barcelona.
- Mélich, J. Narración (2000) y Hospitalidad, Barcelona. 2000
- Mélich J C. (2002): Filosofía de la finitud. Barcelona. Herder
- Mèlich, J C (2010). Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación. Barcelona. Editorial Graó.
- Patiño, S. (2010). La responsividad ética. Madrid. Plaza y Valdés Editores.
- Poch, C. y Vicente, A. (2010): La acogida y la compasión: acompañar al otro, en Los márgenes de la moral, Barcelona.
- Rev. Sociológica, año 15, número 43, pp 103-151 Mayo- Agosto de 2000
- Ricoeur, P. (2005). Volverse capaz de ser reconocido, en *Esprit #7*
- Ricoeur, P. (2006). Caminos del Reconocimiento. México. Fondo de cultura económica.

- Skliar, C. (2008). El cuidado del otro. Argentina Ministerio de Educación y Tecnología
- Skliar, C. y Tellez, M. (2008): Conmover la educación. Buenos Aires. Noveduc
- Schütz, A. (2003). El problema de la realidad social (2da edición). Buenos Aires: Amorrortou.
- Shütz, A. (1974) Formación de conceptos y teorías en las Ciencias Sociales. 1954. Estudios sobre teoría social. Buenos Aires. Editorial Amorrortu.

2. Anexos:



Maestría en Educación y Desarrollo Humano Convenio CINDE - Universidad de Manizales

EL OTRO, EN SITUACIÓN DE PRECARIEDAD, EN LA CONFIGURACIÓN SUBJETIVA DEL JOVEN DE ESTRATO ALTO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Esta investigación surge en el proceso de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano adelantada por tres docentes del Colegio Benedictino de Santa María, Sandra Milena Gaviria, Paola Andrea Agudelo y Liliana Chica Hincapié, en el CINDE (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano). Para los propósitos de la investigación se invita a participar a un grupo de estudiantes y egresados que estén vinculados con proyectos de intervención social, para realizar con ellos algunas entrevistas conversacionales.

Para ello cabe aclarar que:

- La participación en este proyecto es libre y voluntaria.
- Por respeto a los participantes y a su intimidad sus nombres no serán revelados.
- La información compartida sólo será utilizada con fines académicos en el marco de esta investigación, y de los trabajos que de esta misma línea puedan desprenderse.
- Por ninguna circunstancia la participación en el proyecto y la información suministrada en las entrevistas influirán en el proceso académico y formativo del estudiante ni en ningún aspecto que involucre cualquiera de sus asuntos institucionales.
- Para los estudiantes menores de edad se contará con la aprobación de sus padres de familia y/o acudientes.
- Se retroalimentará a los participantes la interpretación generada a partir de su información.

Tú eres uno de nuestros invitados, teniendo claro todo lo anterior...

¿TE ANIMAS A PARTICIPAR?

Si tú respuesta es positiva solamente tienes que firmar y comenzar a compartir con nosotras tú experiencia.

Gracias.

Nombre y apellido del Participante

Firma y D.I

Nombre y apellido del Acudiente 1

Firma y D.I

Nombre y apellido del Acudiente 2

Firma y D.I

ARTÍCULO 1

LA RESPONSABILIDAD ÉTICA: UNA APUESTA EN LA CONSTRUCCIÓN DE HUMANIDAD.

Sandra Milena Gaviria Peña ¹

Ofelia Roldán Vargas ²

La responsividad ética rebasa cualquier aproximación de tipo normativo. Supone una disposición y una capacidad para responder al otro que trasciende cualquier forma de previsión o medida.

Patiño, 2010

Resumen

La responsividad se presenta como una posibilidad en la construcción de humanidad en un país con las problemáticas económicas y sociales como las que ha vivido Colombia a lo largo de su historia. Se abren paso nuevas miradas a las relaciones que se tejen en el sistema educativo y se otorgan otras significaciones a los actos pedagógicos. Se trata de reivindicar la capacidad que

¹ Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano convenio Universidad de Manizales –CINDE Medellín. Licenciada en Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia Medellín. Especialista en Gerencia Educativa y Gestión de Proyectos de la Universidad Católica de Manizales. Coordinadora Académica del Colegio Benedictino de Santa María. E-mail: al_samijai@msnl.com

² PhD en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde y la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Cinde, Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y Cinde, Licenciada en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Directora Regional de Cinde Medellín, educadora, investigadora y consultora. Correo electrónico: oroldan@cinde.org.co

cada sujeto tiene de transformar-se en un proceso de reconocimiento de sí y de los Otros y en la medida en que se hace cargo responsivamente de lo que sucede consigo mismo y con los demás.

Palabras clave

Responsividad, alteridad, subjetividad, reconocimiento, compasión, acogida, solidaridad.

Introducción

El presente artículo da cuenta de algunos desarrollos acerca de la responsividad como apuesta de humanidad que hacen parte del estudio denominado “El otro, en situación de precariedad, en la configuración subjetiva del joven de estrato alto”, realizado en el contexto de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio Universidad de Manizales - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-. El estudio se inscribe en el grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades.

Frente a sociedades como la contemporánea signada por la tendencia hacia el ensimismamiento y la competencia permanente, que desvirtúa al Ser convirtiéndolo en una cifra sujeta al deseo de la apariencia y la acumulación, en la que prima la capacidad adquisitiva y el lugar que se ocupa dentro del sistema de consumo, en la que se experimenta con demasiada frecuencia la sensación de vacío, desilusión y desencanto al no encontrar en la posesión de bienes materiales la anhelada felicidad para la que éstos son promocionados, resulta muy apropiado preguntarse por el hasta cuándo, por qué y para qué continuar reproduciendo modelos excluyentes, denigrantes y esclavizantes que aniquilan, no solo la posibilidad de Ser en sí mismos, sino la oportunidad de disfrutar de una vida digna.

Interrogantes como los anteriores convocan a rescatar la humanidad que somos y nos habita, a hacer conciencia de la responsabilidad que tenemos con el propio desarrollo y el de los demás, visto esto como una oportunidad de resignificar lo que somos y hacemos, de configurarnos como sujetos individuales y colectivos, además de hacer viables los proyectos conjuntos y los sueños de humanidad compartida. Proyectos que exigen una mirada nueva a ese Otro que acontece mientras nuestra vida fluye, ese Otro que con su actuar provoca nuestras experiencias, ese Otro con el que el lenguaje nos vincula en tanto totalidad humana, del que somos responsables en atención a su vulnerabilidad y que nos moviliza en función de su acogida y reconocimiento.

La acogida solícita y el reconocimiento adecuado entre los seres humanos que confluyen en un mismo espacio - tiempo, encargados cada uno de su propia construcción individual pero a la vez responsables de la construcción colectiva del mundo que habitan, trae consigo,

necesariamente, una revisión y reestructuración de las formas de relacionamiento inherentes a los modelos de desarrollo que han orientado los destinos de la sociedad en la contemporaneidad. En este sentido, se hace imperante el análisis del trasfondo ético de las relaciones interpersonales que constituyen el contexto del despliegue de la subjetividad hoy. A este propósito y a la propuesta de una mirada alrededor de la configuración subjetiva, teniendo como soporte la responsabilidad ética, estarán dedicadas las siguientes páginas. En consecuencia, se diferenciarán tres momentos en la discusión: el primero dedicado a describir algunas de las problemáticas que tiene hoy el país como consecuencia de la implementación de un modelo de desarrollo regido por los cánones del capital como valor supremo; el segundo planteará la responsabilidad ética como alternativa para el cierre de las brechas entre humanos provocadas por el modelo de desarrollo imperante en nuestro país y en el tercero se presenta la responsabilidad ética como una apuesta que aporta al cultivo de humanidad.

Breve descripción de algunas de las problemáticas que hoy aquejan al país.

Mientras el capitalismo y el colonialismo globales toman fuerza como fuentes inspiradoras de desarrollo Colombia, al igual que muchos otros países en el mundo, está siendo azotada por problemas de opresión y explotación, de exclusión y corrupción, de violencia e inequidad, los cuales se reflejan en enormes desigualdades económicas, conflictos político-militares, crecimiento asombroso de la pobreza y deterioro acelerado de la condición social de la población (Acosta, 2007:27).

La crisis del paradigma dominante es el resultado combinado de una pluralidad de condiciones dentro de las que se destacan la vulneración de los derechos y la reducción de los servicios sociales, lo cual afecta de manera significativa la calidad de vida de los diferentes grupos poblacionales, teniendo esto mayor impacto entre los niños, niñas y adolescentes. En el caso particular de Colombia, esta problemática se agudiza con el desmonte de la intervención del Estado en la economía y el proceso de privatización, los cuales inician a partir de la década del noventa: “en este período, bajo el influjo de las teorías asociadas al neoliberalismo y de la llamada "Nueva Teoría del Desarrollo", se ha formulado como criterio básico para el funcionamiento de la economía y para la organización social, el que el Estado debe intervenir al mínimo en la economía de manera que las fuerzas de mercado garanticen el funcionamiento eficiente y una adecuada asignación de los recursos...” (idem: 64).

La adopción de este modelo, con el correspondiente despliegue de sus principios económicos rectores, ha contribuido de una manera significativa a la precarización de las condiciones de vida de un gran porcentaje de la población y a la agudización de la desigualdad social que abre una brecha insalvable entre el mundo de la precariedad y el mundo de la opulencia, convirtiendo así a Colombia en uno de los países con mayor desigualdad social, a la vez que cuenta con el prestigio internacional de ser un país con un grado apreciable de desarrollo en la planeación.

Al respecto, las cifras del estudio que anualmente realiza el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) reflejan el crecimiento económico de Colombia, pero también demuestran su incapacidad para hacer una repartición más equitativa de los recursos. Colombia obtuvo un coeficiente de Gini de 53,9 en el último reporte, ocupando además el lugar número 12 en desigualdad a nivel mundial y respecto a América del Sur compartiendo el primer lugar con Ecuador. Entre 2008 y 2013 Colombia descendió dos lugares, esto se debe en gran medida a las profundas desigualdades imperantes en el país. En desigualdad, que es uno de los componentes del Índice de Desarrollo Humano, Colombia descendió en un 26%.

La realidad hasta acá descrita deja entrever serias dificultades derivadas de un sistema de desarrollo económico que de manera soterrada promueve lo que De Sousa Santos (2009:226) ha denominado el fascismo societario, es decir, “una serie de procesos sociales mediante los cuales grandes segmentos de la población son expulsados o mantenidos irreversiblemente fuera de cualquier tipo de contrato social” quedando de esta manera a merced de todo tipo de inclemencias y teniendo que afrontar toda suerte de riesgos sin ninguna seguridad. Lo anterior, sumado a los problemas serios que tiene el país de violencia, corrupción y concentración del poder, genera condiciones favorables para que la lógica del mercado se convierta en criterio único para establecer relaciones sociales y políticas. Este desparrame de la economía a todos los campos de la vida social, además de hacer la sociedad ingobernable y éticamente repugnante, deja la sensación de que el desarrollo está siendo todo lo contrario de lo que por ello se concibe. Como lo plantea Octavio Paz (1969: 76) “el desarrollo ha sido, hasta ahora, lo contrario de lo que significa esa palabra: extender lo que está arrollado, desplegarse, crecer libre y armoniosamente. El desarrollo ha sido una verdadera camisa de fuerza. Una falsa liberación...”.

Se repite de manera automática y se le da continuidad a un sistema basado en la producción y la fascinación del consumo. Un modelo de desarrollo que, si bien se presenta como alternativa para el bien de todos, termina privilegiando a unos pocos. Un modelo de desarrollo diseñado

sobre la base de sujetos sin rostro, condenados a permanecer inmóviles, obedientes y sumisos frente a un orden injustamente instituido a cambio de ocupar un lugar en el juego individualista y competitivo del mercado, en el que “las relaciones interpersonales se hacen funcionales y las metas comunes no se logran definir o, si acaso esto ocurre, se esfuman rápidamente a causa de la acción competitiva entre unos y otros”, (Roldán, 2013: 338). Una maraña materialista en la que se borra al Otro, sus sueños e ilusiones, su posibilidad de construirse a partir de un proyecto de humanidad colectivo basado en el amor, como lo proponen Alguacil y Canelles (2010: 78): “Amar, entendido como un acto de libertad o, mejor aún, como el encuentro inseparable entre la responsabilidad y la libertad, algo que nos hace frágiles ya que amar nos permite asumir la responsabilidad para y con el otro”.

Este furor del capitalismo globalizado, aquietante o inhibitorio de la conciencia que se requiere para reconocer y “denunciar la hipocresía, la injusticia social y las situaciones de miseria” (Chomsky, 2007:21) que hoy padecen Colombia y muchos otros países en el mundo, también se ha instalado de una manera bastante sutil en la escuela convirtiéndola con relativa frecuencia en un espacio de socialización de sujetos ingenuos, ajenos o apáticos a las realidades, distantes los unos de los otros y, en buena medida, dominados por el interés de poseer bienes materiales como indicador primero y suficiente para estar en el mundo. “La asociación permanente de calidad educativa con acercamiento a estándares, competencias prefijadas y resultados expresados en cifras frías, escuetas, insensibles y desprovistas de toda condición humana y característica contextual compartida” (Roldán, 2013: 337) es un ejemplo claro del empobrecimiento humano a que dan lugar procesos educativos “sin creatividad, sin curiosidad, sin libertad ejercida o sin libertad por la que luchar cuando es negada” (Freire, 2012:36), reforzando de esta manera la reproducción de la ideología dominante como tarea fundamental de la educación.

Si bien, no se pueden negar los enormes avances científicos y tecnológicos logrados por la sociedad gracias a procesos educativos orientados con tal propósito, tampoco se puede aceptar que éste sea el único sentido que se le otorgue a la educación y “que la tarea reproductiva de la ideología dominante lleve a oscurecer la realidad, a evitar que las personas adquieran una percepción crítica” (Freire, 2014: 65) y sean incapaces de ver su propia realidad, por compleja que sea, como una oportunidad para el despliegue político liberador y movilizador del pensamiento y de la acción propias y también de las prácticas sociales en las que se participa.

La responsividad ética³ entendida como un proyecto de humanidad potencialmente capaz de cerrar brechas sociales

Después de analizar algunas consecuencias del vacío ético y político que circunda a la educación en la sociedad contemporánea, se hace necesario entonces apelar a otros aires que refresquen el discurso educativo y apoyarse en categorías conceptuales y teóricas que sirvan de sustento ético al acto amoroso de educar y educarse con sentido, en términos de la dignidad humana. En esta dirección, en los siguientes párrafos se presenta la responsividad ética como una de esas posibilidades para replantear el sustento del proceso formativo, revistiéndolo de trascendencia y otorgándole a sus protagonistas la capacidad de realizar transformaciones en su ser, en los sujetos que tienen a su alrededor y en la sociedad donde su vida se pone en escena.

Introducir la responsividad ética, como categoría soporte de la educación, implica pensar en la configuración subjetiva de quienes son los participantes de los procesos educativos, en las relaciones que entre ellos se tejen y en el poder que ha de circular en su interacción para que desde allí sea posible pensar en proyectos de humanidad compartida que puedan agrietar el sistema dominante ya establecido y darle paso a nuevas lógicas en las que el ser humano, concebido en toda su vulnerabilidad y potencia, consciente de la necesidad de gestionar responsablemente un mundo que comparte con muchos otros seres, encuentre el sentido de su existencia siempre en relación y trabaje en función de aportar a la expansión de su libertad y la de los demás. Es importante anotar que a lo largo de estas líneas se abordará el concepto de responsabilidad asociado a la respuesta ética ó, lo que es lo mismo, se hará alusión al concepto de responsividad ética para describir, en palabras de Patiño (2010:94-97), aquella mediación lógica que puede sugerir al mismo tiempo, por más contradictorio que parezca, sujeción y autonomía; libertad y responsabilidad; identidad y diferencia.

En la responsividad ética, el Otro tiene valor por el solo hecho de ser en sí mismo con sus singularidades y diferencias, demandando un trato acorde a sus características y expectativas, a su forma de sentir y estar en el mundo, a sus sueños y posibilidades. Es una respuesta que implica mucha sensibilidad para percibir al Otro en su totalidad y en su singularidad, reconocerlo como un ser vulnerable y con necesidades tan válidas como las propias, convirtiéndolo en

³ A la Responsividad Ética se refiere la autora mexicana Susana Margarita Patiño González, en el libro que lleva este mismo nombre, en el que da cuenta de su esfuerzo por acercar los planteamientos teóricos de la ética el cuidado de Noddings, la ética levinasiana y la visión ética de Ricoeur.

determinante fundamental de la propia conducta que demanda permanentemente cuidado y protección. Una respuesta que implica tomarlo en cuenta, mirarlo, acogerlo, dejarse afectar por él y sentir la necesidad de responder de manera apropiada y oportuna a su llamado, porque como lo propone Patiño “la apertura al otro, la susceptibilidad para dejarse afectar por él, la pasividad para responder a su interpelación, son disposiciones que se desprenden de la misma sensibilidad, y no operaciones lógicas que racionalmente podamos instrumentalizar.” (2010: 129)

El ser humano a lo largo de su curso de vida, ante la necesidad de ocupar un lugar en el mundo, accede poco a poco a una cultura que le implica aprender un idioma, adquirir ciertas costumbres, apropiarse de normas y construir otras, participar en procesos sociales, establecer relaciones e identificar y hacer explícitos sus intereses en contextos de negociación con otros y otras, o dicho de otra manera, el ser humano, en su condición de ser de relaciones, se ve abocado de manera permanente a aparecer en la escena pública y a presenciar la aparición de otros en múltiples espacios igualmente públicos; pero esto realmente no es ningún problema, el gran desafío está en lograr que los discursos que circulan en estos terrenos de lo público efectivamente contribuyan al florecimiento de lo humano, como finalidad de toda relación intersubjetiva.

De acuerdo a lo anterior, es claro que en este proceso de aparición de Sí y del Otro se establecen diversos tipos de relaciones y se van perfilando los lugares que ocuparán esos Otros en la configuración subjetiva de cada uno. A lo largo de la vida hay lugar para múltiples emociones y sentimientos que no solo determinan la forma como se relacionan los seres humanos sino que también influyen de manera significativa en sus expectativas de logro, en sus apuestas éticas y políticas sobre las cuales se estructura la vida y, junto a ello, el proyecto de sociedad por el que se apuesta, con las consecuentes decisiones presentes y futuras.

Cuando la mirada, a través de la cual se alcanza a percibir la humanidad del Otro, está dispuesta a trascender su cara estigmatizada para penetrar en su rostro, “que no se ve, se escucha (...) que es la presencia viva del otro” (Levinas (2000: 75), reconociéndolo como un igual con el cual se puede construir y compartir el mundo; cuando el comedimiento fundamenta el interés de responder a su interpelación, sin importar el cuándo, el cómo y para qué de ésta; cuando la acogida abrazadora envuelve la incertidumbre del encuentro abriendo las puertas de la propia vida y cuando la respuesta compasiva logra demostrar presencia viva y atenúa el sufrimiento provocado por tantas vicisitudes del mundo contemporáneo, sólo ahí se podrá decir que se ha

dado una respuesta ética responsiva a la necesidad del Otro porque “es la compasión la que nos lleva a hacernos cargo del dolor del otro y por esta razón nos sentimos impulsados a acompañarle, así la compasión es *ágape*, es un acto de amor”, (Concepció Poch y Anna Vicente, 2010: 82)

Tras esta visión de las relaciones se devela un nuevo matiz del concepto de responsabilidad, fundamentado en la respuesta ética, que deja claro en el sujeto que demanda cuidado, atención y amor la posibilidad de contar incondicionalmente con el sujeto que acoge responsivamente, siendo justamente ahí el momento en el que se establece una verdadera relación ética como acertadamente lo planten Fons y Segura (2010:123), entendiéndola como “una relación de deferencia, de respuesta a la demanda del otro, de responsabilidad.”

Esta mirada de la responsabilidad exige la puesta en escena de un sujeto que se movilice a partir de la maravillosa aparición del Otro, abriéndole paso a cuestionamientos que tocan las profundidades de la propia vida. ¿Qué lugar ocupa ese Otro en la configuración subjetiva? ¿Qué atributos o cualidades debe poseer el Otro para dejarse afectar por él? ¿Hasta qué punto se es responsable de los Otros con los que se comparte un sueño de humanidad? Cuestiones que dejan al descubierto la fragilidad del ser y una necesidad imperante de recuperar la sensibilidad que nos une a los demás desde la vulnerabilidad e indefensión que atraviesa la condición humana. Una sensibilidad que no se incuba en un lugar distinto al propio espíritu, que compromete directamente al yo y lo moviliza a desplegarse en y para el Otro porque “la apertura al otro, la susceptibilidad para dejarse afectar por él, la pasividad para responder a su interpelación, son disposiciones que se desprenden de la misma sensibilidad y no operaciones lógicas que racionalmente podamos instrumentalizar” Mèlich (2009:129).

Se requiere un sujeto que pueda cuidar responsivamente al Otro. Que esté dispuesto a reacomodar sus estructuras y a abrirse a nuevas posibilidades de relación. Que sea capaz de salirse de sí para darle cabida a lo otro en un lugar tan importante como el propio. Esto demanda de él un estado de conciencia que le permita dejarse interpelar por el Otro, dejarse afectar por su realidad, movilizarse en favor de su llamado y buscar la respuesta apropiada para su solicitud, independientemente si es la respuesta que procuraría para él mismo.

Es necesario, entonces, una reconquista de la sensibilidad que lleve al sujeto a ver más allá de lo que sucede y a dejarse atravesar no sólo por lo que le pasa sino por lo que le pasa al Otro y que lo hace responsable de él. Para relacionarse éticamente con el Otro, valorarlo en su

singularidad y atender a su llamado con amor y cuidado, se requiere primero una revisión de los ideales más profundos del yo y sus deseos de trascendencia. Tal como lo explica Patiño (2010:126), “la categoría de interiorización o auto-reflexión del yo deja paso a una posición en la que el ser del yo y del Otro van a ser definidos como exterioridad y alteridad absolutas, como deseo metafísico, como idea de infinito. Un Otro que se manifiesta en una relación ética definida como responsabilidad por el otro”.

La responsividad ética hace referencia a la capacidad de construir una relación entre iguales, pese a que sean muchas y de muy variada naturaleza las diferencias entre los seres humanos; una relación en la que cada uno es importante para el otro y, en atención a ello, se toman las decisiones teniendo el cuidado de no obstruir sueños y en cambio sí contribuir al florecimiento mutuo de la humanidad que los identifica y acerca. En este encuentro responsable con el Otro, con su complejidad y singularidad, “no en la caridad sino en la humanidad” (Magendzo, 2006:8), se tejen hilos nuevos de historia y se crean escenarios diversos de cotidianidad que sirven de contexto para configuración como sujetos de discurso y acción; “allí, en esos encuentros desplegados como relación de alteridad, somos alterados por ciertas experiencias que hacen transformar lo que percibimos, pensamos, decimos, sentimos y hacemos, si nos disponemos a hacer algo con eso que nos afecta” (Skilar, Carlos y Téllez, Magaly, 2008:129).

Los rostros de la precariedad, los de aquellos que viven al otro lado de la ciudad, se presentan, en muchas ocasiones, como rostros desfigurados, cargados de peligro, maldad y resentimiento social. Aspectos que en última instancia son los que marcarán distancias y abrirán brechas en la subjetividad de los niños y jóvenes nacidos y educados en la opulencia, a quienes se les narran fragmentos de historia, generalmente, entre muros de cristal, que les impedirán reconocer al Otro, al del otro lado, al que está allá, pero que habita su mismo espacio (ciudad- país) y su mismo momento histórico, en la construcción social que les corresponde enfrentar, no como extraños o extranjeros dentro de una misma tierra, sino como responsables de aquel Otro que se encuentra pasando la frontera.

La posibilidad de relacionarnos con todas las realidades que confluyen en un mismo espacio, el pensarnos un verdadero acercamiento entre la opulencia y la precariedad a partir de algunas prácticas que involucren las dos caras de la sociedad, puede ayudar a disminuir la brecha que las separa y dar el primer paso, directamente desde sus actores, hacia la construcción colectiva de proyectos de vida que potencien la realización de todos. Con esta posibilidad se abre paso a un

nuevo tipo de relación en la que cada uno aporta lo mejor de sí para el beneficio y crecimiento de todos, en la que el Otro deja de ser un desconocido para convertirse en un rostro merecedor de oportunidades y cuidados en favor de su plenitud y desarrollo, en la que el futuro es un tema de reflexión permanente pero ahora desde los ideales de vida buena para todos, no para unos pocos.

Pensar en una respuesta ética responsiva entre sujetos pertenecientes a mundos en contraste, a propósito de lo que han podido o no acumular, implica pensar en la posibilidad de abrirle fisuras a una lógica de relación intersubjetiva soportada en el poder del más fuerte y del que tiene más en términos materiales para darle cabida a formas de relación sustentadas en el reconocimiento y el cuidado de ese Otro que también merece tener un lugar digno, ser nombrado en su singularidad y atendido en condiciones de deferencia porque “el otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento –en tanto yo soy- responsable de él.” (Lévinas, 2000: 80).

Un lugar donde la relación responsiva con el Otro, con su historia, con su realidad, con su cotidianidad, sean un fundamento de la configuración subjetiva de los integrantes de la comunidad, como lo propone Delgado (2009: 133) cuando habla de una comunidad por venir, inscrita entre la oportunidad y la amenaza, giro de lo posible y lo imposible, puesto en juego por una alteridad que resiste al encerramiento del Yo, interpelado por un afuera que no recurre al poder, a la posesión ni a la fusión: solo es relación de interrogación hacia el Otro, dualidad que nos permite ser y estar juntos.

Ese reconocimiento del Otro como elemento fundante de la intersubjetividad, abre paso al interrogante sobre el papel que realmente ocupa ese Otro para el sujeto y la responsividad que cabría pensarse al otorgarle un lugar, al permitirle la diferencia, al valorarle su integralidad, al reconocerlo en sus derechos, porque, como diría Lévinas (2000: 78) “La responsabilidad es la estructura esencial, primera, fundamental de la subjetividad. Puesto que es en términos éticos que describo la subjetividad. La ética aquí no viene a modo de suplemento de una base existencial previa; es en la ética entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo”. Un lugar merecido por el solo hecho de ser en sí mismo y que implica la concepción de una relación entre semejantes pero diversos, con potencialidades y posibilidades de superación tan valiosas como las propias, que tiene las pretensiones de libertad en la medida en que el Otro puede desplegar la totalidad de su ser sin temor a su vulneración, subyugación o dominación: “la adaptación del otro a lo mismo no se obtiene sin violencia, es reducir lo múltiple

a la totalidad. Podría decirse que reducir al otro a mí mismo es no solo violencia sino dominación. Es ejercer sobre el otro un poder indebido y arbitrario, es en definitiva, aniquilar la diversidad subsumiéndola a la homogeneidad.” (Magendzo, 2006: 6)

Bajo estos términos, la responsividad acontece con el aparecer mismo del Otro, con su entrada en escena, con la voluntad de acogerlo y hacerse cargo de él en cuanto comprendo que estamos participando en un proyecto compartido, en un proyecto de humanidad que implica una reconfiguración subjetiva de los actores, donde el Otro sea mirado como un igual que necesita atención, que solicita cuidado, que reclama, en ocasiones de forma silenciosa, una respuesta de justicia y reconocimiento de sí: “El otro representa una excepcionalidad absoluta y no es la razón universal la que conmina a la respuesta ética, sino la interpelación de otro concreto que, desde su alteridad inaprensible, me sujeta a responder ante él/ella y por él/ella”. (Patiño, 2010: 192)

Es partir de una relación responsiva con sí mismo y con los demás que pueden pensarse y soñarse proyectos de vida colectivos, a partir de los cuales todos los actores confluyan en escenarios de acción que movilicen sus ideas, planes, expectativas y deseos en favor de una reivindicación de la propia vida, de una apuesta por la resistencia al sometimiento, a la homogenización, a la esclavitud permanente del sistema, a la pérdida de identidad y a la renuncia de los sueños. La relación responsiva abre paso al amor, a la sensibilidad, al cultivo de lo humano, a la diversidad y a la diferencia. Da la entrada a la autenticidad y al asombro, llena de seguridad al Otro para ser lo que desea ser sin temor al rechazo o a la discriminación; le otorga el permiso de explorarse en su totalidad y permitirse escuchar lo que siente que debe ser y recibir amor y reconocimiento sin esperar nada a cambio más allá de ser feliz con lo que se es y con lo que se puede llegar a ser. Es a partir de esta relación responsiva que podrán cerrarse las brechas que separan la sociedad y pensarse lugares, momentos y proyectos en los que confluyan las diferentes realidades, pensamientos y subjetividades. Espacios cargados de oportunidades, de encuentros, de posibilidades para ser y crecer por fin juntos.

La responsividad ética: una apuesta por la calidad educativa

...el diálogo, la actitud para procurar al otro confirmándolo y atendiendo a sus necesidades, así como la disposición para buscar la convivencia pacífica y hacer de nuestro mundo un lugar hospitalario para todos, forman parte de la capacidad ético-responsiva

Patiño, 2010.

Los valiosos aportes referentes al discurso ético del cuidado que han hecho, desde puntos de enunciación muy diversos pero finalmente complementarios, Noddings, Gilligan, Mélich y Bárcena entre otros, son hoy de gran utilidad para pensar al niño, niña, joven o adulto ya no “como una máquina de aprender, de vigilar, de jerarquizar y de recompensar” (Foucault, 1984: 151) sino como un sujeto político en devenir y a la educación como un acontecimiento ético en el que se le otorga gran valor a lo relacional en tanto implica en su totalidad el ser de los actores involucrados, es decir, sus emociones, sus expectativas, sus sueños, sus esperanzas, pero también toda su condición de vulnerabilidad.

Es imperante entonces resignificar la escuela, repensar los espacios educativos, redefinir el papel del educador y del estudiante dentro de todo el entramado educativo y restablecer las relaciones entre los sujetos y de éstos con el conocimiento, si lo que se pretende es aportar a la configuración de sujetos ética y políticamente comprometidos con su vida, con la de los demás y con el desarrollo de un país con rostro humano, o dicho de otra manera, es preciso crear condiciones educativas que les permitan a niños, niñas, jóvenes y adultos lograr sus propias expectativas de vida pero también tener una mirada compasiva del Otro y de su realidad que los haga responsables éticamente de su bienestar y desarrollo. Como bien lo propone Mélich “en la vida cotidiana las acciones educativas únicamente son capaces de constituirse como tales en función de este encuentro responsable que trasciende los valores sociales propios del entorno axiológico en el que tienen lugar y alcanzan la universalidad” (1994:143).

Comprender que el propio actuar afecta de manera positiva o negativa al Otro es punto de partida importante en la apuesta por una educación fundamentada en la ética del cuidado. La familia, la escuela y cada uno de los escenarios sociales en los que se desenvuelve el sujeto deben replantearse en su esencia y girar la mirada al cuidado y atención responsable de cada uno de sus miembros. En sintonía con Arendt, cuando propone la educación como “el punto en el que decidimos si amamos el 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”, consideramos necesario e imperante cambiar la mirada a los diferentes espacios educativos y dotarlos de amor, cuidado y compasión por la realidad propia y del Otro como camino para transformar la cultura, la sociedad, la vida misma (1996:208).

En la medida en que las prácticas cotidianas, los pequeños actos, el relacionar continuo sean atravesadas por el respeto, la valoración y el reconocimiento del Otro, se podrán iniciar los

diálogos acerca de un proyecto de vida conjunto en el que cada uno de los actores tenga un papel protagónico y la posibilidad de escribir su historia desde las apuestas, las vivencias y las experiencias que en su caminar en soledad y con los Otros hacen significativa su existencia. Esto se alcanzará cuando la escuela propicie verdaderas experiencias que transformen la subjetividad de sus integrantes, cuando posibilite la contextualización de los saberes que en ella se movilicen y los pueda poner en favor de la construcción de nuevas experiencias que involucren a los Otros como importantes y necesarios en la realización personal, como lo propone Duch: “la experiencia supone hacer un trayecto hacia afuera, un trayecto en el que uno se encuentra a sí mismo en la medida en que se encuentra respondiendo a otro, en la medida en que se es responsable de otro y tiene cuidado de él.” (2000:17).

Se propone entonces concebir los centros educativos como espacios para acoger y ser acogidos, donde se vivan verdaderas experiencias de compasión entendida como “la actitud que nos hace sensibles al sufrimiento del otro, al dolor ajeno” (Poch y Vicente:2010: 90). Espacios donde el testimonio tenga cabida, la biografía sea conocida y respetada, la compañía sea valorada, solicitada y recibida, las voces sean escuchadas y atendidas incluso aquellas que gritan desde el silencio. Se requieren instituciones educativas donde no haya barreras que retengan la expresión de los sentimientos y las emociones, donde se puedan pensar proyectos de todos y para todos, donde todos sean reconocidos y valorados sus aportes como también sus críticas constructivas y solidarias. Se abre paso una pedagogía de la acogida como lo proponen Poch y Vicente: “la acogida es siempre un acto de responsabilidad, desinteresada, gratuita, en cualquiera de las situaciones que se manifieste, es un acto educativo incondicional, inherente a la misma condición de educar.” (2010:93). Una pedagogía que nace en la importancia de tener sueños e ideales propios que motiven la experiencia misma de vivir pero que se vean reflejados en el amor, la transformación y el impacto que tienen en proyectos de humanidad.

Frente al proyecto de vivir con un propósito la escuela tiene todo que ver. Debe constituirse como un espacio de confrontación y reflexión permanente de la realidad propia y la circundante, permitiéndole a los sujetos desplegar múltiples subjetividades en favor de su realización y la de la sociedad a la cual siente que hace parte. Como lo plantean Poch y Vicente al exponer que “la escuela es mucho más que un aula, es un espacio y un tiempo en el que se constituyen día a día relaciones, en el que lo que realmente tiene valor son las relaciones humanas que suceden en ella.” (2010:93). Una escuela capaz de reconocer la diferencia y construir a partir de ella

proyectos de vida que dignifiquen el ser y proyectos de humanidad incluyentes y enriquecidos con los talentos y esfuerzos que aporten cada uno de sus integrantes.

La escuela ha de ser un espacio político de transformación y trascendencia, el lugar donde confluyen los sueños, expectativas y deseos de cientos de niños, niñas y jóvenes que tienen las potencialidades necesarias para intervenir la realidad y construir nuevos escenarios posibles. Es el espacio que abre grietas en un sistema aniquilador que esclaviza a sus integrantes permitiendo otras posibilidades de relación, de subjetivación, de realización. Es en la escuela donde se debe educar no solo en conocimientos e información, sino en sentimientos, cuidado y responsabilidad por lo Otro y por los Otros. Es el lugar donde se reconoce la diferencia y se potencia la construcción singular desde la valoración plena del ser como camino al trabajo colectivo desde la confianza y la tranquilidad de saberse importante y necesario en un nuevo engranaje social.

La escuela es el espacio propicio para construir la responsividad ética como escenario ideal para la construcción con el Otro sin importar los contextos donde se desenvuelvan ni las distancias económicas o sociales que estén marcados entre ellos. La responsividad acorta las brechas que separan a los Unos de los Otros, reconoce desde el amor los diferentes rostros que componen un mismo tiempo y espacio y desde la compasión y la solidaridad teje nuevos hilos de historia con puntadas de igualdad, justicia y felicidad para Todos. Como bellamente lo proponen Concepció Poch y Anna Vicente: “si queremos mantener esa esperanza de un mundo mejor, tal vez lo que debamos sea mostrar, a nuestros recién llegados, la existencia del dolor y del sufrimiento, pero jamás provocarlo. Mostrar que el camino de la felicidad puede que no se halle en los placeres que hoy tanto valen, sino en evitar el propio sufrimiento y el ajeno.” (2010: 99).

En consecuencia con lo anterior, es inaplazable trabajar en función de contar con instituciones educativas en las que niños, niñas, jóvenes y adultos experimenten lo que realmente significa hacerse cargo y dar respuesta solícita a las necesidades del Otro, sin ninguna otra presión que el deseo de hacerlo y sin otra recompensa que el fortalecimiento del vínculo que los une, en tanto humanos igualmente vulnerables.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A. (2012). Módulo contexto socioeconómico y político internacional y nacional. Medellín. CINDE.
- Alguacil, M. y Canelles, J. (2010). Responsabilidad y libertad. En: Los márgenes de la moral. Una mirada ética de la educación. Barcelona, Editorial Graó.
- Arendt, H. (1996) La crisis en la educación. En: Entre el pasado y el futuro. Barcelona. Península.
- Chomsky, N. (2007). La (des) educación. España, Biblioteca de bolsillo.
- Concepció, P. y Vicente, A. (2010). La acogida y la compasión: Acompañar al otro. En: Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación. Barcelona. Editorial Graó.
- De Sousa, B. (2009). Sociología jurídica crítica: para un nuevo sentido común en el derecho. Madrid. Editorial Isla.
- Delgado, M. (2009). El fuera de sí. En: Los rostros del otro. México. Editorial Anthropos.
- Duch, L. (2000) Eis valors, entre fonamentalisme i “nov era”. Tripodos número 9. Página 17.
- Fons, M. y Sdegura, A. (2010). La mirada del otro: circunstancia e interpretación. En: Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación. España. Editorial Graó.
- Foucault, M. (1984). Vigilar y castigar. México. Siglo Veintiuno, Editores.
- Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2014). Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.
- Levinás, E. (2000) Ética e infinito. Madrid. Gráficas Rógar S.A. Segunda Edición.
- Magendzo, A. (2006) Alteridad, componente fundante de una educación ciudadana. Chile.
- Magendzo, A. (2006). Alteridad y Diversidad, Componentes fundantes de la educación en derechos humanos.
- Mèlich, J C. (1994). Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Barcelona. Editorial Anthropos.
- Mèlich, J C. (2009). La zona sombría de la moral. Tomado de: Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación. Barcelona. Editorial Graó.
- Patiño, S. (2010). La responsividad ética. Madrid. Plaza y Valdés Editores.
- Paz, O. (1969). El laberinto de la soledad. Posdata. Vuelta al laberinto de la soledad. FCE. Bogotá. Reimpresión.
- Roldán, O. (2013). Tras el rostro del Sujeto borrado por la estandarización y las cifras. En: Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humana. Lopez, S. La Serena Chile. Editorial Universidad de la Serena.
- Skilar, C. y Téllez, M. (2008). Conmover la Educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Buenos Aires. Noveduc.

ARTÍCULO 2

LA INDIGNACIÓN: RESISTENCIA AL MUNDO INDIVIDUALISTA

Paola Andrea Agudelo Acevedo⁴
Ofelia Roldán Vargas⁵

*Imposible callar.
Obligación de hablar.
Y si la política, que se filtra por todos lados,
falseara las intenciones originales del discurso,
hay obligación de gritar.
Emmanuel Lévinas (Difícil Libertad)*

Introducción

⁴ Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano convenio Universidad de Manizales –CINDE Medellín
Licenciada en Educación básica con énfasis en Lengua Castellana, humanidades de la Universidad de Antioquía.
Correo electrónico: paolinagudelo@hotmail.com

⁵ PhD en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde y la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Cinde, Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y Cinde, Licenciada en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Directora Regional de Cinde Medellín, educadora, investigadora y consultora. Correo electrónico: oroldan@cinde.org.co

En este artículo se presentan desarrollos acerca de la indignación, concebida como resistencia al mundo individualista, que hacen parte de la investigación denominada **“El otro, en situación de precariedad, en la configuración subjetiva del joven de estrato alto”**, realizada en el contexto de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio Universidad de Manizales - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-. El estudio se inscribe en el grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades.

Vivimos en una sociedad en la que el sistema económico determina los sentimientos de los sujetos que la constituimos, esto es, nos indica qué sentir, que no sentir y cómo sentir; nos plantea que para ser felices tenemos que centrarnos en la defensa de nuestros intereses individuales y configurar en función de ello las relaciones interpersonales y las que sostenemos con los demás seres del mundo que habitamos. Nos ha insinuado que la libertad y la felicidad están asociadas a la capacidad colonizadora y de expansión que se logre desarrollar en los diferentes trayectos de la vida o en distintas épocas de la historia. Es tan fuerte el mensaje recibido, y tan variadas y contundentes las estrategias cotidianas a través de las cuales se emite este pensamiento individualista hegemónico que cada vez se estrecha más el espacio para darse cuenta que la felicidad jamás será resultado de la concentración del poder, de la elevación al máximo de los niveles de consumo y que tampoco puede ubicarse en el plano del solipsismo, que desconoce la existencia de un Otro con y junto a quien se reafirma la individualidad en el contexto de un conjunto de relaciones soportadas en la experiencia de cuidar y de ser cuidado, como lo plantea Noddings (2002).

De acuerdo a lo anterior, pensar en felicidad es pensar en ética. Esto hace referencia a sentimientos que unan y se fortalezcan en la desaprobación compartida de lo injusto, lo que causa daño en la integridad de ese Otro y de eso otro que comparte mundo con Nos-Otros. De ahí que la indignación, ese sentimiento moral que está más lejos del interés propio y de los afectos personales, (ya que parte de la idea universal del amor al prójimo) nos permita hacerle resistencia a un mundo que se ha instituido y se sigue instituyendo en el individualismo, porque la Indignación como sentimiento moral, nos obliga a estar en una posición de resistencia y solidaridad que nos empuja a la acción política como un acto pedagógico.

A manera de explicitación de lo enunciado anteriormente, se considera pertinente advertir que para el abordaje de la indignación en su acepción de sentimiento, es necesario mencionar la

estrecha relación que tiene este sentimiento con situaciones de vulnerabilidad, en la medida en que lleva a reconocer los perjuicios vividos por la imposición del individualismo contemporáneo y a experimentar la aflicción por la suerte acaecida, que bien puede ser la propia o la ajena. Para ello, se retoma el concepto de sentimiento propuesto por Heller y el de sentimientos morales, propuesto por Strawson.

Con respecto al concepto de sentimiento, Heller propone que el sentir o “el sentimiento significa estar implicado en algo” y “la implicación es lo que regula el organismo social en su relación con el mundo” (Heller 1993:15,34). Es decir, para Heller el sentimiento es una implicación con “algo”(ya sea persona, animal, objeto, situación), implicación que puede darse de distintas formas, pero que sea como fuere hace parte inherente del pensar y por ende, del actuar en relación con el mundo social, vital para la regulación, preservación y afirmación del individuo.

Por su lado, Strawson plantea que los sentimientos morales son “la red de actitudes humanas en el reconocimiento de cuyo carácter y lugar estriba la única posibilidad de que las partes en disputa se reconcilien entre sí y con los hechos” (Strawson, 1992: 66). Para Strawson los sentimientos morales existen porque necesitamos compartir mundo, y en ese compartir mundo necesitamos ser reconocidos desde actitudes humanas de buena voluntad, pues es desde ese reconocimiento y esa confianza que se puede ingresar o mantener en una comunidad.

“Las actitudes reactivas personales descansan sobre (y reflejan) una expectativa y una demanda de manifestación de un cierto grado de buena voluntad y compromiso por parte de los demás seres humanos hacia nosotros mismos; o, cuando, menos, descansan sobre la expectativa y la demanda de que no se manifestará mala voluntad activa ni desinterés o indiferencia” (Strawson, 1992:54)

Estos dos planteamientos nos acercan a la construcción del concepto de indignación como ese sentimiento que permite hacer tejido humano desde la comprensión de la humanidad del Otro porque se está implicado en ello y desde la posibilidad de contribuir a que se puedan resarcir los daños causados y dar paso a la reconciliación con quien los ha causado.

En este sentido, Nussbaum (2012: 124) nombra indignación al hecho de que somos vulnerables al perjuicio y que incluso las cosas que más nos importan pueden ser dañadas por el acto injusto de Otro, pero este sentimiento tiene una función constructiva, pues incentiva a enmendar el mal porque involucra un deseo de corregir aquel mal. Es decir, es compatible con el

deseo de rehabilitar al perpetrador por el respeto a la dignidad humana que siente el indignado por el que delinque.

De ahí que el sujeto indignado se torne en un sujeto pedagógico en términos políticos porque actúa a través del discurso para que los hechos se reconcilien entre sí, pero para que también en un acto de solidaridad con el Otro, el daño o el perjuicio sea reparado en el espacio público, porque es “en lo público, en la presencia de otros que ven lo que vemos y oyen lo que oímos, donde se asegura la realidad del mundo y de nosotros mismos” (Arendt 2009:60), y es en ese espacio de lo público, donde se valida la existencia y el reconocimiento del sujeto ético, de ese sujeto que se reconoce en y con el mundo del Otro que sufre, que padece, que está oprimido.

Así pues, en lo público no solo se asegura la realidad del mundo instituido, sino que también emerge el hecho de que como seres históricos construimos nuevas realidades y nuevos escenarios de luchas y resistencias frente a eso instituido como “normal” o naturalizado, pues en el espacio público es donde efectivamente tienen ocurrencia los agenciamientos que reivindican el valor de la justicia, lo cual se apoya en el conocimiento y la valoración de la memoria colectiva de los hechos injustos. En palabras de Arendt:

“La acción hasta donde se compromete en establecer y preservar los cuerpos políticos, crea la condición para el recuerdo, esto es, para la historia...ya que tienen la misión de proporcionar y preservar -prever y contar con - el constante aflujo de nuevos llegados que nacen en el mundo como extraños... la acción mantiene la más estrecha relación con la condición humana de la natalidad; el nuevo comienzo inherente al nacimiento se deja sentir en el mundo sólo porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo, es decir, de actuar”. (Arendt, 2009:22,23)

Bien vale la pena retomar acá la metáfora de la natalidad planteada por Arendt para entender la resistencia a lo injusto como una posibilidad de un nuevo nacimiento, no sólo de los que recién llegan sino también de quienes pueden haber permanecido un tiempo apáticos e inmóviles a la situación, porque quizás no los estaba afectando de manera directa a ellos o a sus otros más cercanos o porque aún no se habían descubierto en su capacidad de acción. Vista así, la resistencia es el producto del despliegue del sentimiento de indignación que conduce al sujeto a la acción, en su acepción de desplazamiento político y transformador, no solo de la realidad sino también de quien se atreve a enfrentarla.

Esto significa que el sujeto experimenta el acontecimiento de la natalidad cuando, apoyado en el recuerdo y la memoria e impulsado por la indignación que causa el sufrimiento propio o ajeno, es capaz de romper el peso de la historia, desestabilizar los paradigmas que aquietan o aniquilan la posibilidad de crear modos éticos de habitar el mundo y contribuir a la configuración de un nuevo orden social en el que importen el Otro, los Otros y lo otro; en el que el cuidado esté a la base de toda relación y la ética no se agote en conocimiento acumulado sino que sea una manera de ser en relación.

En este sentido, la indignación en palabras de Álvarez, “inicia con la desestabilización y el desorden. El desacuerdo es su forma natural contra las manifestaciones crueles de la economía, la increíble violencia de la globalización, la arbitrariedad de la guerra y la unilateralidad de las políticas económicas y sociales... Devenimos éticos porque el mundo nos duele y no por saber cómo tiene que ser el mundo; no es el deber ser, son las víctimas y la unidireccionalidad de las políticas y las economías mundiales; Estar indignado es comenzar a pertenecer al campo más original de la ética: La justicia” (Álvarez, 2006:21)

Así pues en palabras de Álvarez, la indignación es un acontecimiento, porque en el acontecimiento existe la presencia de sujetos vulnerables que reaccionan frente a lo injusto, frente a lo que “desborda el oído”, frente a lo que lo condena a morir. Es por eso que la ética de la que habla Álvarez, es una ética que reivindica al sujeto vulnerado desde su heroicidad, es decir, no son los sujetos indignados los protagonistas del acontecimiento, sino que son los sujetos condenados a muerte los que son héroes de su propio acontecimiento, pues “La ética no dictada desde el yo sino desde el otro, es el estatuto y el sentido de la nueva humanidad”, una nueva humanidad que se resiste a ser más que cifras, que se resiste a ser sólo libre para consumir y que finalmente se resiste, a morir sin haber nacido.

Resistir para nacer, implica en el sujeto indignado, entrar entonces en un sistema ético de sobrevivencia que le permite devenir, es decir, arrojarse a ese sentimiento de la indignación no sólo por la injusticia, sino también por el amor a la humanidad; amor que se compadece y se solidariza con el sufrimiento de los Otros y de lo otro, amor que le da la satisfacción de hacer “algo” por el Otro agobiado y oprimido, amor que defiende a la vida, a la dignidad humana y a la justicia como derechos inalienables que enaltecen la propia condición humana y amor que no solo empuja a la defensa, sino a hacerse responsable del Otro, porque no tiene sentido defender los derechos humanos sino se asumen las responsabilidades que tenemos como humanos. Vista

de esta manera la indignación, como acción ética y política mediada por el amor busca “articular la creación y las actuaciones individuales con la creación y la conducción de lo colectivo. Esta solución no implica hoy la renuncia a la libertad, por el contrario, significa una alternativa de resistencia en el seno de esta sociedad de control” (Velásquez, 2012:147).

Indignación: Resistencia frente a la indiferencia

*Primero se llevaron a los negros, pero a mí
no me importó porque yo no lo era.
Enseguida se llevaron a los judíos,
pero a mí no me importó, porque yo tampoco
lo era. Después detuvieron a los curas, pero
como yo no soy religioso, tampoco me
importó. Luego apresaron a unos comunistas,
pero como yo no soy comunista, tampoco me
importó. Ahora me llevan a mí pero ya es
tarde.*

(Bertold Brecht)

La indignación no es más que el cuerpo político en resistencia, es decir, es el cuerpo que se abre paso frente a la indiferencia, para decir ¡No más! ¡Basta! a la insoportable realidad impuesta por la globalización neoliberal y el capitalismo global oferentes de vidas consumidas y relaciones interpersonales regidas por la lógica de la ganancia, la acumulación de riqueza y el poder, y sujetas a la evidencia empírica reductora de la capacidad de emocionar mientras se imponen las cifras y los estándares en los que las diferencias si no es que se aniquilan, apenas si aparecen en su más mínima expresión. En medio de todas estas condiciones configuradoras de una lógica reificante y tendiente a la sumisión del Otro lamentablemente se ha ido desvaneciendo ese cuerpo político y éticamente indignado que hace resistencia, quedando los sujetos a merced de la maquinaria de producción del compra y desecho.

Esta maquinaria de producción, instala unas lógicas de consumo que impiden el mirar-nos para no tener que reconocer-nos, y funda en el sujeto el sentimiento de la indiferencia como mecanismo para estar cada vez más distante del cuerpo del Otro, cada vez menos comprometido y responsabilizado de ese cuerpo vivo Otro que lo hace ser en el mundo, pero este sentimiento también actúa a la vez como disfraz del miedo, un miedo por lo que pasa alrededor, incluso por lo que le pasa al sí mismo en la relación con el Otro; de este modo, la indiferencia se convierte en el peor antídoto en la construcción de nuevas realidades.

Por el contrario, en la indignación no sólo el cuerpo político triunfa, también triunfa el cuerpo físico como unidad inexpugnable, pues el cuerpo como verdad absoluta de la especie humana, se

resiste a olvidar, actúa como memoria viva y se convierte en la evidencia latente de la existencia de lo humano. Desde que el cuerpo exista, así sea en la muerte, existe la verdad de que hubo un ser humano que lo ocupó y que por ese ser portador de un cuerpo mancillado y despojado de dignidad nos debemos indignar y resistir a olvidar, en ese resistirse está el compromiso con los otros y en ese compromiso, el darnos, nos hace ser realmente quiénes somos. En esa tarea ética y en esa responsabilidad visceral de estar *con* está la esencia de la indignación.

El desafío de resistir entonces, nos exige alcanzar una conciencia crítica sobre la vida y el vivir, que tenga su origen en la intuición sensible y emotiva de lo indigno y se proyecte en la voluntad racional de lograr un acto de justicia. Es por esto que indignación y resistencia se implican e iluminan mutuamente, porque ambas son incomprensibles sin la condición de dignidad humana que posee todo ser humano, son incomprensibles sin la acción de rechazo frente a cualquier cosa que atente contra la vida misma. Para Foucault el resistir no es “aguantar” o “soportar” una fuerza, sino oponér- sele activamente; es decir, enfrentarse y bloquear sus engranajes, ubicándose “en todas partes dentro de la red de poder” (Foucault, 1977: 116)

“La resistencia al poder consiste en pensar el pasado contra el presente, resistir al presente, no para un retorno, sino como dice Nietzsche, en favor, eso espero de un tiempo futuro, es decir, convirtiendo el pasado en algo activo y presente afuera, para que por fin surja algo nuevo”. (Foucault, citado por Roman, Toro, R. 1990: 70)

Para Foucault la resistencia es tan móvil como el poder, pues “la resistencia no se da sólo en términos de negación, sino también de creación y transformación” (Giraldo, Díaz, R, 2006:117) porque cuando el poder comienza a abarcar la condición biosocial del individuo, la vida misma se convierte en resistencia ante el poder, un poder que gobierna la propia individualización. La resistencia así, es construida entonces, sobre “la base de la experiencia límite vivida por aquellos que hacen de la resistencia una auténtica *práctica de libertad*. El comando está en todas partes, viene de todas partes, y no está donde se lo busca. Y sin embargo, *la resistencia es primera*, en esa medida está necesariamente en una relación directa con el afuera del que procede el dominio. Desde este punto de vista, el poder ya no busca disciplinar la sociedad sino que busca controlar la capacidad de creación y transformación de la subjetividad” (Giraldo, Díaz, R, 2006: 120)

En palabras de Giroux, “la resistencia es una forma de rechazo que enfatiza implícita o explícitamente, en la necesidad de luchar en contra de los nexos sociales de dominación y sumisión. En otras palabras, la resistencia debe tener una función reveladora que contenga una

crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social” (Giroux, 1992:145).

Esos dos propósitos de la resistencia, el surgimiento de algo nuevo y esa emancipación de la que habla Giroux, hacen de la resistencia una práctica contra la indiferencia, y esa resistencia frente a la indiferencia encarnada en un sujeto político, hace que el sentimiento de indignación sea el motor para actuar y crear nuevas realidades. Un ejemplo de ello es el movimiento de los indignados (15 M) movimiento apartidista y asindicalista que se organizó en torno a asambleas descentralizadas por los barrios de las ciudades de toda España, el cual surgió el domingo 15 de mayo de 2011, con una serie de manifestaciones por toda España, siendo la más importante en número y repercusión la de la Plaza de Sol en Madrid, pues el descontento social de la crisis económica de 2008, y de los recortes sociales y ayudas públicas a los bancos, provocó una gran indignación y un descrédito de las instituciones públicas y de los políticos.

Por ello, en un ejercicio de consenso entre los indignados, el 20 de mayo de 2011 escribieron un texto programático en el que solicitaban entre otras cosas la Recuperación de la Memoria Histórica y de los principios fundadores de la lucha por la Democracia en el Estado, una Democracia participativa y directa en la que la ciudadanía tomara parte activa. Acceso popular a los medios de comunicación, que deberán ser éticos y veraces, el Rechazo y condena de la corrupción. Que sea obligatorio por la Ley Electoral presentar unas listas libres de imputados o condenados por corrupción. Atención a los derechos básicos y fundamentales recogidos en la Constitución como son: derecho a una vivienda digna, articulando una reforma de la Ley Hipotecaria para que la entrega de la vivienda en caso de impago cancele la deuda; sanidad pública, gratuita y universal; libre circulación de personas y refuerzo de una educación pública y laica.

Esas solicitudes dieron paso a unos sentimientos comunes, lo cual permitió unir países en torno a una misma voz, haciendo que el movimiento tuviera seguidores en Turquía, E.E.U.U y México, pues el indignado actúa, no conforme a lo que le afecta a él directamente, sino frente a lo que le pasa al Otro como integrante de la humanidad, ese sentimiento de enojo que clama justicia o reparación frente a lo ocurrido, sale a flote como manifiesto de una regulación ética ante la sociedad, de una regulación que implica una apertura hacia el Otro desde la responsabilidad de resistirse frente a cualquier forma de dominación y opresión, y desde ahí en palabras de Giroux entablar una “política de posibilidad”(2013: 18), es decir, una política de la

solidaridad que interne al hombre en una antropo-ética (Morín citado, por Gilera Girón, A.2014:159) que suponga lograr la humanidad en nosotros mismos, trabajar para la humanización de la humanidad, lograr la unidad planetaria en la diversidad, y respetar en el Otro, tanto la diferencia como la identidad consigo mismo, en esta vía el sujeto no solo se configura en un sujeto político sino también en un sujeto éticamente humano que opera desde la conciencia de un estar con Otro habitando el mismo mundo.

La Indignación nace y se re-crea en la solidaridad

“La conciencia del mundo y la conciencia de mi me hacen un ser no sólo en el mundo sino con el mundo y con los otros. Un ser capaz de intervenir en el mundo y no solo de adaptarse a él” Freire, 2012.

Ahora bien, no es solo la resistencia que implica el rechazo ante lo injusto, es también la resistencia a la muerte, la resistencia a lo indigno y la celebración de la vida la que nos hace sentirnos solidarios como un acto sensiblemente humano, que permite que la indignación se convierta en un sentimiento movilizador de la acción, en un sentimiento ético y político que nos insta a ser solidarios con el Otro y lo otro que sufre.

Según Jon Sobrino “la solidaridad es un modo de ser y comprendernos como seres humanos consistente en ser los unos para los otros para llegar a estar los unos con los otros, abiertos a dar y recibir unos a otros y unos de otros” (Sobrino,2002: 356) o también cabe decir que “la solidaridad bien entendida empieza allá donde se acaba el Yo y empieza el Tú” (Romero, 2001:146).

Juan Pablo II en su Sollicitudo rei sociales anunció: La solidaridad debe entenderse: “No como un sentimiento superficial y vago por los males que sufren las personas cercanas y lejanas. Al contrario, es la determinación firme y perseverante de trabajar por el bien común, es decir, por el bien de todos y cada uno, porque todos somos de verdad responsables de todos”.

Y según García Roca (1998:27,) La solidaridad es una construcción ética y moral edificada sobre tres dinamismos: El sentimiento compasivo, que nos lleva a ser unos para los otros; la actitud de reconocimiento, que nos convoca a vivir unos con otros, dando y recibiendo unos de otros; y el valor de la universalización, que nos increpa a hacer unos por otros.

Para García Roca, la solidaridad está edificada en tres dinamismos que se articulan a diferentes formas de ejercerla. En este sentido, él expone que cuando el primer dinamismo se presenta en la acción social, “su función es asistencial, esto dignifica el valor de la compañía y la

proximidad y desarrolla dispositivos orientados a mantener vivo al sujeto vulnerado, reducir sus riesgos, sanar sus deficiencias y atender sus necesidades” (1994:64).

Cuando el segundo dinamismo se presenta en la acción social, “su función es rehabilitadora, este se concentra en todas las virtualidades de la persona vulnerada, aun cuando pueda padecer cualquier discapacidad o minusvalía física, psíquica o social. Se concentra en la dimensión individual de la necesidad, que es también oportunidad para crecer. Este desarrolla dispositivos orientados a activar la autonomía personal, a potenciar la autodependencia, y a recuperar todas aquellas facultades que han dejado de funcionar.”.(1994:64)

Y cuando el tercer dinamismo se presenta en la acción social, “su función es promotora, ésta enfatiza en la generalización de los beneficios sociales, la lucha contra la exclusión y el cambio estructural. Se concentra en la dimensión estructural de la necesidad y enfatiza la acción transformadora. Este desarrolla dispositivos orientados a evitar la exclusión social, prevenir los procesos marginantes y remover las causas del sufrimiento humano”. (1994:65)

Y finalmente García Roca plantea que “no existe la solidaridad sin justicia, ésta es su expresión básica y primera; ser solidario es antes que todo cumplir con el correspondiente deber. La solidaridad exige la justicia y la presupone en cuanto que ésta afirma la dignidad moral del sujeto humano y la igualdad entre todos los seres humanos”. (García Roca 1998:57)

De lo anterior, se puede concluir que la solidaridad es una forma de comportarnos como seres humanos sensibles y proactivos frente al dolor del otro, se trata en sí, no sólo de un deber, sino de una ética de la responsabilidad que tenemos los unos con los Otros frente a la indiferencia, de ese sentimiento proactivo que hace labor pedagógica cambiando formas de pensar, actuar y sentir, capaz de cambiar los proyectos de vida propios y ajenos, porque es un sentimiento que es capaz de implicar e implicar-me en la vida del Otro desde la comprensión del sufrimiento ante lo injusto y la carencia, comprensión que permite la transformación de realidades desde las consecuencias hasta las causas, pues en palabras de García Roca (1994: 67) la supervivencia de la humanidad y la sostenibilidad del desarrollo sólo serán posibles si la solidaridad se convierte en el primer interés de cada uno y se vive como tal.

La indignación: sentimiento moral que se fortalece en la acción pedagógica

*¿Qué nos debería indignar?
Rara vez me comprendieron
Y pocas los comprendí a ustedes,
Sólo cuando nos encontramos en la mierda
Nos comprendimos al instante.*

(Heinrich Heine citado por Hernández Delgado, R(2012:189)

Hernández Delgado (2012:189, 190, 192) en su artículo hace mención a que “la virtud mayor del sentimiento de indignación, aun experimentado de forma displacentera, es la de activar y propiciar una movilización de las acciones en consecuencia con un interés para subvertir el estado de cosas.”... “y que la indignación generalizada, esa que todos podemos sentir con razón, es pues un buen motor para emprender un despliegue enérgico de acciones para subvertir el orden que nos hace padecerla”..., pero que para ello, es también preciso un pensamiento crítico que permita una “práctica de la subversión”, es decir, “un ejercicio de lucha y de reflexión perenne, extendido, incluso a la totalidad de la vida misma, pues ante un poder que permea todo rincón de la existencia, toda temporalidad vital y que pretende ir aún más allá de la vida misma, no cabría esperar una lucha decisiva sino una resistencia permanente y siempre renovada”.

En esta medida el sujeto indignado tiene una responsabilidad mayor, y es la de educar en el acontecimiento que supone la indignación, es la de desentrañar crítica y reflexivamente la historización del acontecimiento, para que este no se quede en una mera revuelta, sino que trascienda el acontecimiento mismo, trascienda a la vida misma del indignado, del vulnerado y de la humanidad en general.

En este sentido, Jon Beasley Murray el autor del polémico ensayo *Poshegemonía*, propone que “la tarea política más urgente, es la de educar a la gente, mostrarle a la gente que las cosas no son cómo aparecen, es decir, ayudarles a entender su realidad y la del mundo, y no solo ayudarles a entender, sino ayudarles a transformar su ser para que puedan transformar su realidad, allí radica, el verdadero acto pedagógico, en la capacidad de ayudar a ser para llegar a hacer” (Murray, 2015:1).

Así pues, la acción del indignado, más que una acción de rabia o ira se convierte en un acto pedagógico porque se erige en el rescate de la palabra como instrumento para liberarse de los sistemas injustos, es un diálogo de la realidad propia y ajena que humaniza, porque parte de una “situación límite” que despierta la conciencia colectiva de que todos hacemos parte de todo, y permite dar el salto a la propia superación, a la propia historización, pero también es una acción política, porque tiene un potencial transformador de las tendencias sociales viciadas y destructoras de la dignidad humana, porque libera y ayuda a transformar la realidad propia y del Otro en la tramitación de la pluralidad, desde la comprensión de esas realidades, posibilitando no solo la creación de la propia historia sino la creación de la historia del ser humano en general; de

este modo, no seremos solo espectadores sino protagonistas de esa historia que tanto hemos elogiado o maldecido.

De ahí que Arendt precisa en su obra *La Condición humana* que la acción política es “la actividad mediante la cual resulta posible la construcción y transformación del mundo de la vida político y que para ello, es necesario de la participación de la comunidad, de la existencia de un espacio público en el que los ciudadanos puedan obrar, expresar, deliberar libremente” (citado por Vargas, 2009: 86) y entonces, permanecer como humanidad.

Sin embargo, ese espacio sólo es ganado si tenemos sentimientos compartidos que nos exhorten a movilizarnos hacia objetivos comunes en medio de la pluralidad, pues si esto no se da y en cambio se producen actitudes de indiferencia y apatía de la comunidad de humanos hacia otros humanos, los asuntos públicos caen en crisis, el tejido de relaciones políticas se deterioran, los individuos políticos se sienten aislados y extraños entre sí, el mundo político pierde consistencia, lo cual es ya la oportunidad para que el corrupto ponga en escena sus armas y la violencia se tome el mundo que habitamos. Es por esto, que la acción política se contrapone a la acción violenta porque la primera permite la construcción de historias que construyen la memoria de sus héroes (Luchadores de la dignidad humana), en cambio la segunda, nos somete a las circunstancias que impone el mundo político de la vida.

Es por ello que la acción política, emprendida desde la indignación es también un acto solidario, porque contribuye a crear, cuidar, habitar mundo y no solo a padecerlo, contribuye a crear una conciencia social desde el agenciamiento con Otros a través de la acción dialogante y la coacción de la violencia; pues es allí adonde radica su Poder, un poder que consiste en la conexión con su yo espiritual, reflejado en la capacidad de autoreflexión y autocrítica, un poder que cobra sentido en la medida que transforma realidades que, próximas o ajenas, nos mueven solo por el hecho de sentir y sentirnos como parte de la humanidad, de sentir y sentirnos responsables de hacer control político, vigilancia ciudadana, que garantice el cumplimiento de nuestros derechos como humanos, pero también de nuestras responsabilidades como humanos.

La invitación es entonces, a que como seres históricos, construyamos una pedagogía del amor, una pedagogía que permita la realización de acciones solidarias que hagan posible la interacción social basada en relaciones de confianza y cooperación, acciones que permitan dejar entrar al Otro en sus proyectos de vida, acciones que trasciendan el individualismo, y que donde no llegue la justicia pueda llegar la solidaridad, porque como diría Jasper “no puedo llegar a ser

yo mismo si el otro no lo es, yo no puedo estar cierto de mí si no estoy también cierto del otro” (Jaspers, 1958a, p. 458, citado por Santos Gómez, M).

Ese otro, exige “un posicionamiento ético que no es más que tomarse en serio al otro, es decir, poner al otro como punto de partida. El dolor del otro, del que no tiene poder, del que no tiene palabra, es también mi dolor, un dolor que es constitutivo de mi subjetividad humana” (Mèlich, 2004, p. 131, citado por Santos Gómez, M).).

Una subjetividad humana, que no excluye la autorrealización del individuo, pero sí exhorta a que esa autorrealización se construya con Otro, con Otro que siente, piensa, con Otro que también quiere emanciparse, pero que puede que no lo sepa, con Otro que quiere tramitar el encuentro entre puntos de vista diversos y resolver los conflictos generados en una sociedad en la que aún hay esperanza de habitar, pues si queremos una civilización distinta, es necesario resistirse a la muerte como una opción ética y política y educar desde la solidaridad como bandera de amor por la humanidad.

Bibliografía:

- Arendt, H (2009). La condición Humana En G. Ramón, (Trad.). Barcelona: Paidós
- Foucault, M. (1977). Historia de la sexualidad-Vol. I: La voluntad de saber. México: Siglo XXI.
- Heller, A.(2004). Teoría de los sentimientos. Editorial Fontamara, S.A., Barcelona, España.
- Noddings, N. (2002). Educating moral people: A caring alternative to carácter education. Nueva York: Teachers Collage Press.
- Nussbaum, M. (2006). El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley. Buenos Aires: Katz Editores.
- Onfray, M. Política del Rebelde. Tratado de la resistencia y la insumisión; (trad. Enrique -- Kosicki y Silvia Kot; rev. Luz Freire); Buenos Aires; Paidós; 1999, Editorial Anagrama, Barcelona, 2011 [publicada en francés en 1997]
- Romero, E. (2001) “Solidaridad” en Eduard Romero (Coord.) Valores para vivir. Editorial CCS, Madrid.
- Sobrino, J. (2002) “Solidaridad” en Jesús Conill (Coord.) Glosario para una sociedad intercultural, Bancaja, Valencia.
- Strawson, P.(1992). Libertad y resentimiento. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México, IIF-UNAM.
- Velásquez, E. (2012). Cuidado y juego. ¿Qué son los encuentros de cuidado? En: La educación desde las éticas del cuidado y la compasión. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana
- **Cibergrafía**
- Álvarez, F.(2006) La ética de la indignación: Una ética en tiempos de impotencia.[Versión electrónica]. [Fecha de consulta: 24 de Marzo de 2014] Disponible en: http://www.forumdesalternatives.org/docs/etica_indignacion_2.pdf

- Fernández, A. Jon Beasley-Murray: “La clave del cambio social no es la ideología, sino los cuerpos, los afectos y los hábitos” [Fecha de consulta: 12 de Diciembre de 2015] Disponible en: http://www.eldiario.es/interferencias/Podemos-hegemonia-afectos_6_358774144.htmlRomán
- Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.
- García , J. (1994) Solidaridad y Voluntariado. Ed. Sal Terrae. [Versión electrónica]. [Fecha de consulta: 24 de Marzo de 2014] Disponible en: http://books.google.com.co/books?id=byFsYIKgACYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- García, J.(1998) Exclusión social y contracultura de la solidaridad. Ediciones HOAC, Madrid [Versión electrónica]. [Fecha de consulta: 24 de Marzo de 2014] Disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2508245.pdf
- Giraldo, R. Poder y Resistencia en Michel Foucault. [Versión electrónica] Revista Tabula Rasa. Bogotá – Colombia, No.4: 103-122, enero-junio de 2006 [Fecha de consulta: 24 de Marzo de 2014] Disponible : <http://www.revistatabularasa.org/numero-4/giraldo.pdf>
- Giroux, H . (1992). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa .Educación y ciudadanía para una democracia crítica Más allá de la ética de lo trivial. [Fecha de consulta: 24 de Marzo de 2014] Disponible en: <http://www.grao.com/revistas/aula/001-la-programacion-didactica--planificacion-y-gestion-analisis-de-necesidades/educacion-y-ciudadania-para-una-democracia-critica>
- Giroux, H (1992) Teoría y Resistencia en Educación. [Versión electrónica].Siglo XXI Editores. P 332 . [Fecha de consulta: 24 de Marzo de 2014] Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/6855137/Henry-A-Giroux-Teoria-y-resistencia-en-educacion#scribd>
- Giroux, H. La Pedagogía crítica en tiempos oscuros [Versión electrónica]. [Fecha de consulta: 24 de Marzo de 2014] Disponible en: www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/ Vol. XVII, N° 2, pp. 13-26
- Hernández, R. La indignación y la función política de la psicología Revista Teoría y crítica de la psicología 2, 189–192 (2012). ISSN: 2116-3480 [Fecha de consulta: 12 de diciembre de 2015] Disponible en: <http://teocripsi.com/documents/2HERNANDEZ.pdf>

- Román, R. Michel Foucault. El saber, el poder y la constitución del sujeto moderno [Fecha de consulta: 24 de Marzo de 2014] Disponible en:
<http://es.slideshare.net/ricardoroman.cl/michel-foucault-poder-saber-y-constitucion-sujeto-moderno>
- Santos, M. Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. Revista Iberoamericana de Educación N° 46 [Versión electrónica]. [Fecha de consulta: 15 de Mayo de 2015] Disponible en: www.rieoei.org/rie46a08.htm
- Vargas, J. El concepto de acción política en el pensamiento de Hannah Arendt Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte [en línea] 2009, (Diciembre-Sin mes) : [Fecha de consulta: 30 de junio de 2014] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85412265004>> ISSN 1692-8857
- Vilera, A. Formación profesional y ética en la sociedad del siglo XXI Geoenseñanza [en línea] 2004, 9 (julio-diciembre) : [Fecha de consulta: 24 de marzo de 2015] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36090202>>ISSN1316-6077
<http://www.movimiento15m.org/>

ARTÍCULO 3
EL RECONOCIMIENTO:
PRINCIPIO PEDAGÓGICO CENTRAL EN LA RE-SIGNIFICACIÓN DE LA
ESCUELA

Liliana Chica Hincapié⁶
Ofelia Roldán Vargas⁷

*“No puede existir amor sin conocimiento
en el otro, ni libertad sin reconocimiento
recíproco”*
Habermas, 2001

Introducción

En este artículo se presentan desarrollos acerca del reconocimiento como principio pedagógico fundamental en la re-significación de la escuela que hacen parte del estudio denominado “El otro, en situación de precariedad, en la configuración subjetiva del joven de estrato alto”, realizado en el contexto de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio Universidad de Manizales - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-. El estudio se inscribe en el grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades.

Para introducir la discusión se toma como punto de enunciación el reconocimiento no como un favor que se le hace a alguien en momentos específicos de la vida sino como factor esencial de la diada responsabilidades - derechos, que está a la base de las relaciones intersubjetivas y de la construcción de lo colectivo, en ambientes educativos que propenden por el desarrollo humano y la configuración de un orden social más justo y equitativo.

Reconocer al Otro, en su situación de precariedad, y reconocerse a sí mismo en el rostro de ese Otro, distinto por las circunstancias particulares de existencia de cada quien pero a la vez

⁶ Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano convenio Universidad de Manizales –CINDE Medellín. Licenciada en educación en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia, Medellín. Rectora del Colegio Benedictino de Santa María. E-mail: rectoriab@colegiobenedictino.edu.co

⁷ PhD en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde y la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Cinde, Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y Cinde, Licenciada en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Directora Regional de Cinde Medellín, educadora, investigadora y consultora. Correo electrónico: oroldan@cinde.org.co

igual en tanto condición de humanidad compartida, es un desafío importante en el mundo contemporáneo tan signado por los principios individualistas y de competitividad impuestos por la dinámica de una sociedad pensada para la producción y el consumo, en la que vale quien tenga mucho o para quien la capacidad adquisitiva sea mayor.

Sustentar esta idea del reconocimiento como principio pedagógico fundante de unas relaciones intersubjetivas potenciadoras, capaces de aproximar a seres humanos que por prejuicios asociados a sus condiciones culturales, religiosas, sociales, políticas y económicas han permanecido distanciados, indiferentes u ocultos en el afán de responder a las demandas de un mundo soportado en la razón del capital que no da tregua para el sentimiento y la emoción, implica inicialmente hacer referencia a las formas representativas de tal indiferencia, apatía y ocultamiento, o dicho de otra manera, a las manifestaciones de no reconocimiento o reconocimiento denegado que de manera general pululan en el ambiente social, y más particularmente en la escuela, para pasar posteriormente a la documentación de la posibilidad, es decir, a la explicitación de las razones que hacen pensar que las prácticas educativas pueden y tienen que ser transformadas en función del florecimiento humano y la configuración de un orden social en el que todos y todas quepamos, como diría Bustelo (1998), en el que sintamos y emocionemos.

Como referentes teóricos para este análisis se parte principalmente de los postulados de Honneth y Taylor con relación al reconocimiento social, el cual está estrechamente vinculado con el concepto de alteridad y responsabilidad, para concluir con los planteamientos de Ricoeur y su mirada del reconocimiento como capacidad, rescatando especialmente la del poder contar, que da paso a toda la reflexión de Mélich sobre la importancia de rescatar la narración como un acto educativo.

El falso reconocimiento instaurado por el modelo social del individualismo.

“La conciencia acompañante de no ser reconocido en su propia autocomprensión constituye la condición de la herida moral” Honneth, 2009

El sufrimiento humano, por el no reconocimiento, el mal reconocimiento (Taylor, 1997) o el reconocimiento retenido o denegado (Honneth, 2010) producto del colonialismo y el capitalismo globales, además de todas las prácticas locales que los refuerzan y se convierten en sus

cómplices, ha traspasado los límites de toda imaginación, ha dejado al descubierto una brecha de enorme desigualdad, ha sido testigo de formas de relacionamiento crueles y ha dado cuenta de “la ambigüedad y complejidad del tiempo presente, un tiempo de transición, en sincronía con muchas cosas que están más allá o más acá de él, pero descompensado con todo lo que lo habita” (Santos, Boaventura de Sousa, 2009:18).

“Lamentablemente en medio del apogeo de las cifras y la apuesta por competencias homogenizantes, resultado de las políticas de ajuste que se implementan cada vez con mayor vehemencia” (Roldán, 2013: 341), no solo en nuestro país sino en el mundo entero, con el fin de adherir a estándares de producción y consumo impuestos por el capitalismo global, se mutila el pensamiento, se fraccionan las trayectorias vitales, se condicionan las relaciones, se imponen los sueños y se retienen las emociones, es decir, no se reconoce al ser humano – estudiante, educador, profesional, ciudadano- más que por su capacidad de producir condicionada y obediente. A esto se suma toda la capacidad mediática consecuente con el interés de visibilizar, legitimar y profundizar la distancia entre los que al acogerse a lo instituido se convierten en pequeños o grandes poseedores de saber y riqueza, así sea gracias a una fuerte dependencia, y quienes seguirán al margen, abajo o distantes en condiciones de exclusión, legitimando de esta manera las relaciones de poder entre los que tienen y los que no poseen ni siquiera la conciencia para enfrentar las vulneraciones a las que se les somete. Hay “vulneraciones morales en los casos en los que se busca demostrar a una o varias personas por medio de la humillación y la falta de respeto que sus capacidades no gozan de ningún reconocimiento” (Honneth, 2009: 322).

Si se comparte con Margalit (1997) que “una sociedad decente, o una sociedad civilizada, es aquella cuyas instituciones no humillan a las personas sujetas a su autoridad, y cuyos ciudadanos no se humillan unos a otros”, asociando la humillación a actos que lastiman el sentimiento de tener importancia social dentro de una comunidad concreta” (Honneth, 2009: 322), es preciso reconocer que nuestra sociedad está muy distante de ese cometido de decencia o civilización, tal como lo evidencian las denuncias, reclamos y muchas otras formas de resistencia utilizadas por diversos grupos sociales que buscan ser reconocidos frente al fracaso y agotamiento de un modelo de desarrollo social, económico y político que no ha cumplido con la responsabilidad de garantizar una vida digna soportada en principios de justicia social, equidad y el reconocimiento de la diversidad de sus ciudadanos.

La incapacidad de responsabilizarse del Otro no desde “una moral del deber, sino desde su fundamento ético en la solidaridad, como posibilidad de respuesta por la valoración de fines compartidos” (Alvarado, s.f.: 22) favorece la emergencia y fortalecimiento de problemáticas que impactan de manera negativa no solo a los sujetos, en su condición individual, sino a la sociedad en su conjunto. Situaciones como la inoperancia de la ley ante situaciones comprobadas de atropello e injusticia, la corrupción, el silenciamiento de posturas divergentes, la desconfianza en las instituciones públicas, la violencia generalizada, la estigmatización de ciertas formas de comprender y habitar el mundo, la ampliación desproporcionada de la brecha entre quienes no tienen nada y quienes lo tienen todo, nos sitúan ante una decadencia política desde la que parece imposible configurar una sociedad democrática, plural y justa. Evidencia de esta crisis originada, entre muchas otras razones, por el ocultamiento de algunos sujetos o por un reconocimiento distorsionado o prejuicioso de éstos son las constantes manifestaciones de inconformidad de las diversas organizaciones sociales que controvierten los discursos sugestivos que se intentan reproducir para aparentar que se trata de una sociedad de todos y para todos.

De esa manera podemos afirmar que hoy nos encontramos frente a distintas formas de falso reconocimiento o, peor aún, de un reconocimiento al servicio de la ideología imperante, como al que hace alusión Taylor (1993):

Por el falso reconocimiento de otros, un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo, o degradante o despreciable de sí mismo. El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido. (P.20)

Es quizá el falso reconocimiento que queda instaurado y consolidado en la sociedad como producto de la transmisión generacional de cánones culturales y no de una mirada ética construida en las dinámicas de la colectividad. Es tal vez ese entramado de relaciones sociales tejidas por una lógica de representaciones categoriales cargadas de significado, pero un significado totalizante, cerrado, excluyente de otros sentidos, de otras formas de ser, de estar y de existir. Es la lógica del falso reconocimiento que convive con otros significantes, esos que dejan por fuera la singularidad del individuo que no encaja en sus paradigmas categoriales, que lo anulan en su diferencia, que clasifican y encasillan lo singular y lo heterogéneo dentro de un

marco de concepciones predeterminadas que configuran un deber ser, pero que a la vez instauran falsos mecanismos morales para su protección.

“En otras palabras, una lógica que dicta si “algo” (o “alguien” que para el caso es lo mismo) tiene significado, y cuándo y cómo lo tiene. Una lógica que sostiene que algo o alguien significa en función del lugar que ocupa en la trama categorial en la que ha sido clasificado, así como también sobre la base de las relaciones que debe establecer con los demás elementos de la trama. Son el lugar y las relaciones lo que le confieren “ser”, lo que le da significado moral, y por lo tanto, lo que le otorga derechos y deberes, dignidad y valor”. (Mélích, 2014: 31)

Esta marginalidad, producto de la falta de reconocimiento, es la causa de las manifestaciones y los procesos de resistencia que se levantan reclamando la valoración social de los sujetos. Pero son expresiones silenciadas, opacadas y desvirtuadas, en gran medida, por el imaginario de vida feliz promocionada por las estrategias del mercado, que extienden un velo sutil sobre las conciencias, comercializando prototipos sociales que invitan a un engañoso estado de bienestar mediado por el dinero, la belleza, el consumo, es decir, el “tener” por encima del ser. Lo que entra en contradicción con las luchas que libran estos grupos que emergen socialmente, las cuales llevan detrás de sí los cuestionamientos de vida, aspiraciones y sueños de los sujetos para su realización individual y colectiva, en palabras de Foucault (1998):

Son esas luchas que cuestionan el status del individuo, que por un lado, afirman el derecho a ser diferentes y, por el otro, atacan lo que separa a los individuos entre ellos, lo que rompe los lazos con otros, lo que rompe con la vida comunitaria, y fuerza al individuo a volver a sí mismo y lo ata a su propia identidad de forma constrictiva. Estas luchas no están a favor o en contra del "individuo", pero si son luchas en contra de "el gobierno de la individualización. (p.6)

En este sentido, los falsos reconocimientos derivados de la ideología imperante, los cánones culturales y las lógicas del mercado desencadenan el distanciamiento de los sujetos que luchan precisamente frente a esas formas de individualización instauradas durante años, las cuales están mediadas por cuestionamientos tales como: quiénes somos o mejor qué hicieron de nosotros. Son luchas que reclaman la posibilidad de configurar nuevas subjetividades, son resistencias frente a la simultánea individualización y totalización de las modernas estructuras políticas expuestas por Foucault (1998).

El falso reconocimiento en el ambiente escolar

“Al no haber lugar para el otro como otro se le niega toda posibilidad de ser” Patiño, 2014

En correspondencia con la problemática anterior, aparece el contexto educativo, específicamente la escuela, escenario que convoca este análisis por su objetivo de orientar, posibilitar y acompañar en los niños, niñas y jóvenes el despliegue de su desarrollo humano. Y que hoy se encuentra en la paradoja de responder, por un lado, a los nuevos discursos de reconocimiento que vienen gestándose, especialmente, frente a la valoración social de los sujetos desde la diversidad, y que cada vez toman mayor fuerza gracias a los múltiples movimientos que hoy denuncian, precisamente, la discriminación y desvalorización de sus formas particulares de ser y estar en el mundo. Y por el otro lado, a las prácticas sociales instauradas por el sistema que demandan la perpetuación de un sujeto individualista y competitivo que “se ajusta al modelo de globalización capitalista en marcha, en el rigor de las cifras que definen la calidad de la gestión y del aprendizaje, en el que se ocultan la experiencia, la emoción, el deseo la pasión, el sentimiento y el gozo” (Roldán, 2013: 338).

En consecuencia, el contraste se evidencia en una escuela obligada a insertar en sus propuestas educativas (PEI) los nuevos discursos pedagógicos sustentados en la tolerancia, la convivencia armónica, los ritmos de aprendizaje, la atención a la diversidad y las metodologías flexibles, en la que se perpetúan prácticas cotidianas homogenizantes y descontextualizadas al margen de los intereses y necesidades de los estudiantes, en la que se implementan estrategias educativas que excluyen las voces de los sujetos y en la que prohíben las nuevas y diversas formas de ser y expresarse de los niños, niñas y jóvenes.

(...) la educación se ha caracterizado históricamente por haber transmitido un esquema de significaciones y representaciones simbólicas y se ha comunicado, perpetuado y desarrollado oficialmente un sistema de concepciones, de conocimientos y actitudes frente a la vida que corresponden a la cultura de los grupos culturalmente dominantes de la sociedad. (Magendzo 2006: 17).

Como manifestación de esta negación de la diversidad y el reconocimiento en la escuela aparece la discriminación, sustentada en prejuicios morales, normativos y estereotipos, que poco a poco se instala en las actitudes y en las acciones de los estudiantes de manera muy profunda porque son procedimientos amparados en lo que se define, institucionalmente, como procesos de

formación y disciplina, que no son otra cosa que la retención de las emociones y el ocultamiento de lo humano que configura la subjetividad de los niños, niñas y jóvenes, a través de sanciones y censuras incomprensibles para ellos, lo cual desafortunadamente deriva no solo en el profundo desencanto por el aprendizaje sino en la incapacidad de construir modos de vida colectiva.

Por tal razón, en muchos de los estudiantes, existe la tendencia a participar activamente de propuestas externas en las cuales se sienten reconocidos y valorados socialmente, porque no encuentran la constante censura del ambiente escolar. En términos investigativos, cabría mencionar los estudios de Marín y Guarín (2002), quienes afirman que las culturas juveniles constituyen complejos universos de sentido que poseen historia y también una cierta manera de proceder en el tiempo, hecha de muertes aparentes, transformaciones, estallidos y propagaciones en tiempos y espacios diversos. Por su parte, Reguillo (2000) asevera que los jóvenes se han dotado a sí mismos de formas organizativas que actúan hacia el exterior —en sus relaciones con los otros— como modos de protección y seguridad ante un orden que los excluye, y que, hacia el interior, han venido operando como espacios de pertenencia y adscripción identitaria.

Este distanciamiento del estudiante respecto al ambiente escolar le resta posibilidades a la escuela de resignificarse y reconfigurarse como un espacio social, político y cultural, es decir como un espacio donde el ser humano confluye desde su singularidad para la recomposición plural de las subjetividades y le impide cumplir con sus fines educativos de inclusión, diversidad, diferencia, identidad y equidad (Plan decenal de educación 2009, MEN: 8). De esta manera, la escuela perpetúa prácticas individualistas y homogenizantes que la posicionan como un escenario reproductor de conocimientos formalizados y veedor del cumplimiento de normativas en las que se desvanece “la naturaleza finita, flexible, tensional, conflictiva, contingente, vital y compleja de los seres humanos” (Roldán, 2013: 340), relegando procesos de socialización como actividades externas de los estudiantes, perdiendo así la oportunidad de incidir en la formación integral del sujeto. En palabras de Mélich (2000):

La educación (...) se ha vuelto cada vez más una transmisión de capacidades técnicas y de conocimientos, hasta el punto que ella, la educación, en sí misma, está siendo considerada una tarea técnica. El ser humano, desde esta perspectiva, pierde su humanidad, porque se preocupa exclusivamente por el éxito en el momento presente, y por un futuro en el que cada uno puede ser feliz al margen

de los otros. Nos hallamos, pues, en un tiempo gnóstico, en un tiempo del «sálvese quien pueda», en la cultura del yo. (p. 138)

El Reconocimiento del otro, una oportunidad para repensar el acto educativo.

“Decir que la creación pedagógica, como toda creación, ayuda a vivir significa que ella cumple una función, no social sino vital, aunque con ciertos efectos sociales porque enseña nuevos modos de relación, de pensar, de decir, de hacer, de sentir. Significa que es invención y que nadie puede participar del ejercicio creador sin tomarse en serio el trabajo de inventarse a sí mismo”. Skliar y Téllez)

Las apuestas de los jóvenes como actores sociales por sobrevivir y reconstruirse culturalmente desde la resistencia y la resemantización de sus prácticas, son una oportunidad para la reconstrucción de la escuela como un escenario donde converjan los sujetos constitutivos de la diversidad, y se construyan apuestas colectivas de sociedad desde los procesos intersubjetivos presentes en ella. Lo que le implica centrarse en el reconocimiento como principio fundamental de sus prácticas, en correspondencia con la necesidad a la que alude Honneth (1997) cuando nos habla “de transformaciones culturales que amplíen las relaciones de solidaridad, o sea, relaciones que no solo despierten tolerancia pasiva, sino participación activa en el despliegue de la particular individualidad del otro” (p.158).

En este sentido y dado el carácter social de la escuela habría que profundizar con mayor fuerza en la esfera del reconocimiento social planteada por Honneth (1997) en su Teoría del Reconocimiento, la cual tiene que ver con:

Saberse reconocido por las cualidades valiosas que distinguen al hombre de sus compañeros de interacción, con el grado de estima social que merece un individuo o un grupo por la forma de su autorrealización o de su identidad particular. Reconocimiento que depende de una valoración sobre la contribución positiva que se realiza a las metas consideradas valiosas por la sociedad, por lo que este estadio involucra un horizonte común de valores y objetivos (...) La valoración social vale para las particulares cualidades por las que los hombres se caracterizan en sus diferencias personales. (p.109)

Esta esfera de la valoración social convoca en primer lugar a reflexionar sobre el acto educativo, desde una perspectiva ético-moral y social, pues se pregunta por los principios fundamentales de justicia, dignidad humana y reconocimiento de las motivaciones, los intereses y los proyectos de vida buena de los sujetos de una sociedad; pues son los principios que, en última instancia, determinan los rumbos de la colectividad y la llenan de sentido; es lo que

Honneth (1997: 150) denomina como “el autoentendimiento cultural de una sociedad, que es el que proporciona los criterios según los que se orienta la valoración social de las personas, porque sus actuaciones pueden ser intersubjetivamente estimadas en la medida que cooperan en la realización de valores socialmente definidos”.

Este planteamiento de Honneth le implica al contexto educativo asumir una postura ética desde la cual resignificar sus discursos y prácticas en la singularidad y pluralidad de quienes le dan vida, y entrar en correspondencia, en sintonía, como la analogía de Shütz en *Making music together (1951)*, con la multiplicidad de voces, de visiones, de manifestaciones que conviven simultáneamente. Le implica asumir una postura éticamente responsable con el aparecer mismo del Otro, con la voluntad de acogerlo y hacerse cargo de él en cuanto se comprende la participación de un mismo proyecto de humanidad, que implica la permanente configuración subjetiva de sus actores. Le implica asumir con plena conciencia que cada propuesta educativa encierra en sus fundamentos pedagógicos una apuesta por un proyecto de humanidad, en el cual el Otro es mirado como un igual que necesita atención, que solicita cuidado, que reclama una respuesta de justicia y reconocimiento de sí. Le implica asumir el reto que conlleva comprender el reconocimiento del otro como lo plantea Taylor (1993: 21) “El reconocimiento debido no sólo es una cortesía que debemos a los demás: ***es una necesidad humana vital***”. Y comprendido así el reconocimiento, como una necesidad humana vital, se convierte en el principio pedagógico central que debe regir el acto educativo, en la consolidación de una nueva escuela que permita que emerjan nuevas identidades, unos nuevos otros. En palabras de Skliar (2008):

Reconocer los funcionamientos de la lógica de la identidad, instaurada en el espacio educativo abre la posibilidad a nuevas perspectivas de análisis desde las cuales crear otro modo de pensar la educación, que haga lugar a la cuestión de la alteridad y, con ella, al tipo de relaciones con el otro y lo otro en su irreductible diferencia. Otro modo de pensar que no puede provenir más que de las torsiones producidas por el pensamiento que nos interpela, que trastoca nuestras convicciones, que induce a plantearnos otras preguntas.
(p.126)

Preguntas ahora relacionadas con la vida cotidiana a la que se refiere Heller (1987:61) como “el conjunto de actividades heterogéneas, es decir, el actor de la vida cotidiana es la “persona humana” como totalidad”. Y que por lo tanto tienen que ser cuestionamientos variables, inestables, mudables porque son creaciones de la diversidad, hijos del devenir impredecible de

cada rostro, que va reconfigurando su subjetividad en cada relación, circunstancia, mirada y palabra que le sale al paso en su experiencia, porque “El ser humano es un ser en camino, y la identidad es cambiante” (Mélích, 2000: 134). Preguntas permanentes y cotidianas como los cambios que se generan en ese espacio escolar de interacción con otros, ese cambio al que hace alusión Ricoeur (2004) “Como un aspecto de la identidad –de las ideas y de las cosas– que reviste en el nivel humano un aspecto dramático, que es el de la historia personal enredada en las innumerables historias de nuestros compañeros de existencia” (p.2).

Así también tiene que ser la reflexión del acto educativo, desde la versatilidad y flexibilidades de sus propuestas y proyectos en coherencia con el devenir mismo de la naturaleza de sus actores. Es devolverle al acto educativo su poder de creación y recreación permanente, pues en sus dinámicas confluyen las múltiples expresiones de la creación humana. En palabras de Skliar (2008) “Es el riesgo de dar la palabra que hace, deshace y rehace, que nos hace, deshace y rehace, en un movimiento incesante (...) en el sentido de regalar la posibilidad de abrir el espacio y el tiempo de lo que queremos llegar a ser” (p.144).

En conclusión, son esas nuevas subjetividades que se abren paso socialmente, a las que la escuela debe acoger y mirar cara cara en un acto de humanidad, para hacerlos copartícipes de un proyecto de educación, es decir de sociedad. Y consciente de ello tendrá que poner como punto de análisis la obligatoria correlación que debe darse entre el reconocimiento de la valoración social y los discursos sobre el concepto de diversidad, como principio pedagógico. Comprender que la diversidad nunca podrá llenarse de sentido sin el reconocimiento de sí mismo en el Otro, como Otro y con el Otro, lo cual rompe con cualquier idea de formación individualista bajo la perspectiva del reconocimiento social.

No existe posibilidad alguna de relacionarse con la diversidad si no hay capacidad, en primer lugar, de reconocer al Otro como un legítimo Otro, y en segundo término si no hay responsabilidad, asunción, aprehensión del Otro como Rostro. En la invisibilidad, en el ocultamiento, en el silenciamiento del Otro, es impracticable la relación de diversidad. (Magendzo, 2006, p.11).

El Reconocimiento del Otro como una apuesta por el cultivo de humanidad en y desde la escuela

“Lo que hemos de procurar es resistir a las fuerzas que debilitan nuestra potencia de hacer cosas por la vida, la propia y la de otros, tanto como dirigir

nuestros esfuerzos a la composición de un cuerpo más alegre y más potente en los encuentros que propician la creación de nuevas formas de vivir en común, exponiéndonos al otro de la diferencia". (Skliar y Téllez)

Pensada de esta manera, la escuela adquiere una nueva mirada como espacio de intersubjetividad desde el reconocimiento del otro, en donde se configura la subjetividad a partir del trabajo colectivo, puesto que solo a partir de la interacción permanente con el Otro, se puede reconocerse a sí mismo como Otro en el universo de la diversidad. Esto, evidentemente, implica no solamente la transformación del discurso pedagógico sino la modificación de las prácticas cotidianas, para que ese Otro haga su aparición desde la naturalidad de la vida misma, ya que es en la vida cotidiana que se desarrolla el acto educativo. Citando a Heller (1987):

La vida cotidiana se convierte en el lugar de la cultura donde se objetiva el sujeto histórico como proceso universal y donde tanto la particularidad como la generalidad, la homogeneidad como la heterogeneidad, comulgan para reproducir saberes y prácticas que dan sentido a pensamientos, afectos y acciones de los sujetos sociales para vivir. (p.61)

Bajo esta premisa surgen ahora otros cuestionamientos que siempre han acompañado a las prácticas pedagógicas, y que tienen que ver con cómo poder vincular a la práctica todo lo que se ha reflexionado desde el discurso, cómo hacer de los maestros agentes de lo social y lo colectivo cuando son hijos del individualismo y la homogeneidad, cómo convertir el discurso del Reconocimiento y la Diversidad en una filosofía y práctica de vida dentro de la escuela.

La respuesta tendrá que ser precisamente la de arriesgarse a vivir con el Otro, convivir con él, salir a su encuentro y asumir los riesgos que este cara a cara contiene. Atreverse, con la vertiginosidad que esto implica, a moverse en el entre-nos, porque es precisamente la práctica misma la que, en este caso, permite comprender lo discursivo. No hay manera que desde el ocultamiento y la invisibilización del Otro pueda comprenderse el reconocimiento como una necesidad vital, ni el respeto por la diversidad podría darse desde la incapacidad de verla y convivir con ella. Las implicaciones de convivir en la diversidad se viven y procesan en el plano de la sensibilidad, en tanto me conmueven de ese Otro que percibo y siento en mi mismidad.

En esta perspectiva es necesario rescatar lo valioso de los aportes que hace Ricoeur en su trajinar por los Caminos del Reconocimiento (2006), especialmente en su teoría del hombre

capaz y la lógica de la reciprocidad, en los que puede encontrarse toda una ruta para los procesos formativos en la escuela, en la que el reconocimiento se plantea como una capacidad que se desarrolla en los espacios de socialización y configuración de la identidad. Esto a través del desarrollo de unas capacidades básicas: el poder decir, el poder actuar, el poder contar, las cuales le otorgan al sujeto su propia concepción como agente capaz, y desde esa certeza, darse su propio estatus social, al cual se refiere la valoración social planteada por Honneth. Con el desarrollo de éstas se devienen otras dos capacidades: *la Imputabilidad*, que se desprende del acto mismo de narrarse y de ser narrado en el que el agente humano adquiere consciencia de la cuota de *responsabilidad* que le cabe dentro de su misma historia, y asume las consecuencias mediante la reparación del daño ocasionado, esto lo hace a partir de la *promesa*, que se desprende de ese compromiso de reparación en el cual está empeñada su palabra. Esta instancia es donde el sujeto capaz se prueba como sujeto responsable de sí mismo y del otro.

Es en esta mirada de Ricoeur (2004) del reconocimiento como una capacidad del agente humano, que desencadena la fenomenología del hombre capaz, es que quisiera hacer hincapié, especialmente en dos de sus planteamientos. En primer lugar el del poder contar:

Que ocupa un lugar eminente entre las capacidades en la medida en que los acontecimientos de cualquier origen sólo se vuelven legibles e inteligibles cuando se cuentan dentro de una historia (...) cuando se aplica a uno mismo, produce relatos de vida... Entonces, podemos hablar de una identidad narrativa: la de la intriga del relato que permanece inacabado y abierto a la posibilidad de contar de otro modo y de dejarse contar por los otros. (p.4).

Y en segundo lugar el de la *reciprocidad*, en la que Ricoeur plantea la práctica del intercambio como resistencia al intercambio netamente comercial y mercantil, para entrar en la lógica de reciprocidad “que crea la mutualidad; que consiste en el llamado a “proporcionar a cambio” contenido en el acto de dar” (ibídem, p.12).

En este sentido cobra vital importancia el acto de narrar, de narrar la vida y las experiencias que acontecen en los espacios de socialización de la escuela y fuera de ella. Narraciones que construyen puentes de acercamiento desde lo humano, pues el escuchar la historia del Otro permite un proceso de identidad con las múltiples representaciones de la vida humana, y esta identificación genera un respeto y una responsabilidad compartida, en tanto se es copartícipes de

una historia común mucho más amplia. En esta perspectiva Mélich (2000) resalta los planteamientos de Benjamín:

Lo que resulta capital del análisis benjaminiano es, a nuestro juicio, la idea de que la verdadera escucha implica un olvido de sí para prestar atención a lo otro, al Otro. La escucha reclama una deserción de la propia identidad y en esa «deserción» radica la «fidelidad a uno mismo». Sólo deponiéndose de su yo, puede el yo ser verdadero yo. Ésta es una identidad ética”. (p.133).

Una identidad ética que se configura, como a renglón seguido lo explica Melich: “Aparece entonces el yo-responsable, un yo que no es solamente responsable de lo que ha hecho, sino de lo que no ha hecho. La fragilidad del otro me hace responsable de él” (idem). Así el acto de narrar, que a su vez conlleva el acto de la reciprocidad, siguiendo los planteamientos de Ricoeur, favorece el reconocimiento en la práctica educativa, en tanto crea las condiciones que se requieren para exponerse de manera natural frente al otro, para desnudar la experiencia como un acto pedagógico, para dar cuenta de lo que se es y de lo que piensa, o dicho de otra manera, para ejercer de humano entre los humanos. Mélich plantea además que “Desde el punto de vista de la narración, la acción educativa es transmisión de experiencia. El educando es capaz de vivir la experiencia que le ha sido transmitida. En la acción educativa «narrada» se da la experiencia del narrador (educador/maestro) que a su vez es experimentada por el oyente (educando/discípulo). (p.132).

En consonancia con lo anterior, participar en el acto de narración del Otro con la disposición de sujeto narrador es un acontecimiento político soportado en la conjunción entre el querer y el poder, es decir, que implica la voluntad y la posibilidad para darse generosamente desde la historia que se es, para que el otro reciba con la misma generosidad y gratitud ese gesto de humanidad, se reconozca así mismo en la diferencia y pueda entregarse de la misma manera en un acto de responsividad ética (Patiño, 2010).

La narración hace posible que cada uno sea capaz de descubrir su singularidad, pero no una singularidad autónoma, independiente de los otros, sino una singularidad heterónoma (...) Porque es en la narración que el oyente se da cuenta de que debe «dar cuenta» de la experiencia narrada, porque si es verdadera experiencia narrada es su experiencia. Por la narración hay compasión. Por la narración, la experiencia del sufrimiento del otro se convierte en constitutiva de la identidad del yo. Es en la acción de narrar que el oyente descubre que ya no hay identidad frente

al otro, al modo hegeliano de la «dialéctica del amo y del esclavo», sino que la identidad es la alteridad misma, la identidad es respuesta a la alteridad, y esta respuesta es «yo mismo» (Méllich, 2000: 134).

Puesto que la capacidad de afectación al encontrarse ante la diversidad es un aprendizaje que no se da sólo en el simple encuentro con el Otro si no en el reconocimiento del Otro desde sus múltiples expresiones de vida, la escuela necesita recuperar su capacidad de narrarse y ofrecer oportunidades de narrar a quienes la habitan como sujetos sociales, como actores protagónicos en la construcción de su tiempo y espacio presentes. “Las personas, por sí mismas, no adquieren los lenguajes necesarios para su autodefinición. Antes bien, entran en contacto con ellos por la interacción con otros que son importantes para ellos: los Otros significantes” (Taylor, 1993: 26).

Escuchar al Otro en sus relatos es llenarlo de un lenguaje que lo carga de sentido y que como texto, como historia viva reta a múltiples interpretaciones desde el pensamiento, el cuerpo y el sentir; esto es, diversos lenguajes e historias que configuran nuevas subjetividades. Esto implica permitirle al Otro el despliegue total de su ser, de sus potencialidades, pero también de sus limitaciones; encontrar puntos de acuerdo, pero permitir la controversia de posturas frente a experiencias comunes; aceptar al Otro con la posibilidad que tiene de elegir cómo ir escribiendo su historia sin reducirlo a una sola forma de hacerlo porque “la alteridad se configura como el lugar de la diferencia, como el contrapunto de la composición plural de cada cuerpo que entra en relación con la composición plural de otro(s) cuerpo(s) desplegando la capacidad de afectar y ser afectado”(Skilar y Téllez, 2008: 128).

Desde esta perspectiva, la institución educativa hoy tiene el desafío de favorecer el trabajo colaborativo y comunitario tratando de fundamentarlo siempre sobre la base del reconocimiento de los unos hacia los otros, para que sus actores puedan desarrollarse como agentes responsables de lo social. En palabras de Nussbaum (2010) “Los ciudadanos que cultivan la humanidad necesitan además, capacidad de verse a sí mismos no solo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación (...) pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona; ser un lector inteligente de la historia de esa persona, comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar” (p.31). Esto implica pensar la escuela como el espacio propicio para la reciprocidad en la narración de experiencias y de historias de vida, que nos devuelvan la mirada responsable de humanidad que nos debemos

porque “El otro tiene nombre propio. No se recuerda a la humanidad, sino al otro. Es en el recuerdo que la identidad comienza a ser humana” (Mélích, 2000:140). Así que se convierte en un reto avanzar hacia una educación en la vida y para la vida, trascender el terreno de lo imaginario desde el cual se piensan las situaciones de aprendizaje como simulacros de realidades descontextualizadas, lejanas y ajenas, para rescatarla como el espacio de lo posible, en el cual converge la diversidad como un principio natural de la vida misma.

Posicionar el reconocimiento como oportunidad de resistencia al mundo individualista y como posibilidad para la construcción de formas de vida colectivas más ricas y potenciadoras de lo humano se convierte en necesidad y a la vez desafío de la escuela hoy. Es preciso decir ¡basta! a tanta invisibilización y al falso reconocimiento que no hace otra cosa que provocar conflictos, distanciamientos, pérdida de la confianza y por ende, debilitamiento del tejido social. La escuela está en mora de diseñar e implementar espacios que les permitan a quienes la habitan y transitan desarrollar la capacidad de reconocer y dejarse reconocer, de cuidar y ser cuidados, de escuchar y ser escuchados, en función de aportar a la configuración de un sujeto “desde la alteridad y no desde la identidad; o, si se quiere, un sujeto que sabe que sólo una identidad genuinamente humana es una identidad desde la alteridad, en la alteridad y para la alteridad. Una identidad que entiende que la diferencia con el otro es deferencia”. (Mélích, 200: 137)

Bibliografía

- Bustelo, E. (1998). Expansión de la ciudadanía y la construcción democrática. En: Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes. UNICEF, Colección cuadernos de debate. Bogotá: Editorial Santillana.
- Foucault, M. “El sujeto y el poder”, en Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988)
- Honneth, A. La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales, Barcelona: Crítica, 1997.
- Honneth, A. (2006) Reconocimiento como ideología, Isegoría nº 35, Jul-Dic, pág 129-150.
- Honneth, A. (2010). Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Madrid: Katz.
- Heller, Á. Sociología de la Vida Cotidiana. Ediciones Península. Barcelona. 1987.
- Larrosa, J. (2009) Experiencia y alteridad en Educación. Buenos Aires. Rosario: Homo sapiens/FLACSO 216 pág.
- Magendzo, A. Alteridad y Diversidad, Componentes fundantes de la educación en derechos humanos. 2006
- Margalit, A. (1997). La sociedad decente. Barcelona.
- Marín, Martha y Germán Guarín. 2002. Secretos de
- mutantes. Música y creación en las culturas juveniles. Bogotá:
- Siglo del Hombre Editores – Universidad Central – DIUC.
- Mélich, J. Narración y Hospitalidad, Revista Universidad de Barcelona, análisis 25. 2000
- Mélich, J. y Barcena, F. La educación como acontecimiento ético. Paidós. Barcelona. 2000
- Mélich, J. Lógica de la crueldad. Herder Editorial. Barcelona. 2014
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Madrid: Katz Editores.
- Patiño, S. (2010). La responsividad ética. Madrid. Plaza y Valdés Editores.
- Reguillo, Rosana. 2000. Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Norma.
- Rev. Sociológica, año 15, número 43, pp 103-151 Mayo- Agosto de 2000
- Ricoeur, P. (2005). Volverse capaz de ser reconocido, en Esprit #7

- Ricoeur, P. (2006). Caminos del Reconocimiento. México. Fondo de cultura económica.
- Roldán, O. (2013). Tras el rostro del Sujeto borrado por la estandarización y las cifras. En: Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humana. Lopez, S. La Serena Chile. Editorial Universidad de la Serena.
- Santos, B (2009). Una epistemología del Sur. México, Siglo XXI.
- Skilar, C. y Téllez, M. Conmoverla Educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. 2008.
- Taylor, CH. (1997). Argumentos filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad. Buenos Aires. Paidós.
- Taylor, CH. Multiculturalismo y la política del Reconocimiento. Fondo de cultura Económica. México.1993

ARTÍCULO DE RESULTADOS

“EL LUGAR DEL OTRO EN LA CONFIGURACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD”

Paola Andrea Agudelo⁸

Sandra Milena Gaviria⁹

Liliana Chica Hincapié¹⁰

Ofelia Roldán Vargas¹¹

Resumen

Este artículo da cuenta de los resultados de la investigación realizada con el objetivo de develar el lugar del Otro, en situación de precariedad, en la configuración de la subjetividad política de jóvenes de clase alta que han tenido experiencias de proyección social en contextos de ciudad. Éste es un estudio cualitativo, soportado epistemológica y metodológicamente en la fenomenología social, del que emergen como resultado dos categorías con sus respectivas tendencias. En la primera categoría, El lugar del Otro, en situación de precariedad, en la

⁸Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano convenio Universidad de Manizales –CINDE Medellín Licenciada en Educación básica con énfasis en Lengua Castellana, humanidades de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: paolinagudelo@hotmail.com

⁹ Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano convenio Universidad de Manizales –CINDE Medellín. Licenciada en Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia Medellín. Especialista en Gerencia Educativa y Gestión de Proyectos de la Universidad Católica de Manizales. Coordinadora Académica del Colegio Benedictino de Santa María. E-mail: a1_samijai@msnl.com

¹⁰ Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano convenio Universidad de Manizales –CINDE Medellín. Licenciada en educación en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia, Medellín. Rectora del Colegio Benedictino de Santa María. E-mail: rectoriab@colegiobenedictino.edu.co

¹¹ PhD en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde y la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Cinde, Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y Cinde, Licenciada en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Directora Regional de Cinde Medellín, educadora, investigadora y consultora. Correo electrónico: oroldan@cinde.org.co

configuración subjetiva de jóvenes de clase alta, aparecen dos tendencias: El descubrimiento de sí en la interacción con Otros que sufren y el Otro ligado a las expectativas de vida; en la segunda categoría, Aportes de la proyección social al despliegue de la subjetividad se encuentran tres tendencias: Del sujeto de la comodidad al sujeto de la responsabilidad, despliegue de la subjetividad política en la gestión de posibilidades colectivas, y reconocimiento y compromiso con el pago de la deuda social de la inequidad.

Aunque no hay pretensiones de generalización, a propósito de los resultados de esta investigación, es importante resaltar que el joven de estrato alto experimenta transformaciones importantes en su configuración como sujeto a partir del encuentro con Otros en situación de precariedad sólo cuando éste desplaza su mirada hacia su interior, es decir, se deja afectar por el Otro, permite que éste encuentro cuestione sus lógicas y le abre un lugar en sus experiencias de vida. En esa interiorización descubre que ese Otro resignifica su propia vida, genera otras expectativas, lo convierte en un sujeto responsable del Otro y lo lleva hacia senderos públicos, que lo ubican como un sujeto político transformador de sociedad.

***Palabras clave:** Responsabilidad, reconocimiento, solidaridad, alteridad, experiencia, subjetividad, jóvenes, institución educativa.*

1. Introducción

Las dinámicas sociales productoras de dos formas antagónicas de concebir y habitar la ciudad y que describen a la perfección la brecha de inequidad entre el mundo de la opulencia y el mundo de la precariedad, impiden en este caso a los jóvenes de clase alta contar con una mirada amplia y crítica de la ciudad que habitan. Desde ese desconocimiento de las realidades y experiencia del Otro se corre el riesgo de que los jóvenes de clase alta configuren su subjetividad, sobre la base de la indiferencia y la insensibilidad, reproduciendo así la práctica de todo un engranaje mercantil que privilegia el individualismo y la competitividad, en el que se invisibiliza al Otro en su necesidad y humanidad.

La mayoría de las investigaciones sobre Subjetividad coinciden en la trascendencia que tienen las condiciones geográficas, familiares, políticas y sociales en la configuración subjetiva de los jóvenes. Y cómo sus dinámicas cotidianas y sus contextos más cercanos los sitúa “en un territorio ante el cual construyen su biografía como individuos, y su historia colectiva como

integrantes de una comunidad” (Alvarado, S., Patiño, J. y Loaiza, J., 2012: 867). En el caso particular de Colombia, país signado por las enormes brechas que genera la desigualdad entre los pocos que tienen mucho y los muchos que tienen poco, se corre el riesgo de que el fenómeno se perpetúe como consecuencia del desconocimiento o la naturalización en la que los sujetos terminan por abstraerse o desentenderse de lo que sucede en el otro extremo de la ciudad a donde quizás vayan en algunos momentos por curiosidad o con el propósito de hacer un aporte material que, si bien puede constituirse en una pequeña y temporal solución, no alcanza a remover las bases de una estructura social sostenida en la inequidad y tampoco aporta mucho en términos de provocar felicidad, dado que “pensar en la felicidad significa acercarnos más a los otros, que pasan de ser objetos a sujetos; significa introducir las emociones, lo que no es medible, ni mercantizable en la negociación del desarrollo; significa aceptar las fantasías y los sueños” (Carpio, 2008).

Frente a esta problemática tan grande algunas instituciones educativas de clase alta vienen implementando estrategias interesantes que se traducen en iniciativas de encuentro entre diversas comunidades juveniles, desde las cuales se promueven proyectos artísticos y culturales orientados a sensibilizar a los jóvenes y facilitar su comprensión de esas otras realidades complejas, dolorosas y muy distintas a las suyas, pero lo que todavía no es muy abundante en documentación son los estudios acerca de lo que sucede en esos jóvenes, cómo se va configurando su subjetividad y qué sentidos de lo humano son los que realmente median en esa relación con esos otros jóvenes que tienen que enfrentar cotidianamente múltiples vicisitudes para resistir a la precariedad y sobrevivir.

2. Soporte epistemológico y metodológico

La comprensión de lo que pasa, en términos de su configuración como sujetos políticos, en un grupo de jóvenes que han participado en experiencias de proyección social en contextos de ciudad “implica un acercamiento profundo a la biografía situada de éstos y entrar en diálogo con sus acontecimientos vitales ocurridos en contextos históricos específicos, para conocer lo que dicen, las razones que los animan a decirlo y las reflexiones que se suscitan en ellos después de haberlo dicho” (Franco y Roldán, 2015: 824) , pues se trata precisamente de una experiencia que atañe a la vida en su conjunto, que tiene ocurrencia en un contexto particular y cuyo abordaje requiere de la conversación y del lenguaje como dispositivos básicos para avanzar hacia la comprensión.

En consecuencia se sigue la lógica de la investigación cualitativa por las posibilidades que ofrece para el acercamiento intersubjetivo y el valor que le otorga a éste en la captación o recuperación reflexiva de los significados producidos socialmente en contextos naturales de interacción humana. El estudio está soportado epistemológica y metodológicamente en la hermenéutica y la fenomenología social en tanto buscan “iluminar las condiciones bajo las cuales se comprende” (Gadamer, 1993: 365) y desplazar el análisis de lo subjetivo a lo social, respectivamente, reconociendo e interpretando desde luego la socialidad en términos de intersubjetividad, porque en este caso particular más que un ejercicio introspectivo del sujeto revisándose a sí mismo, la comprensión se ubica en el plano de las interacciones que provocan la reflexión en el sujeto.

Asumiendo con Maturana que “(...) lo que vivimos lo traemos a la mano y lo configuramos en el conversar, y es en el conversar donde somos humanos” (2002: 128) se implementa la estrategia de la entrevista conversacional para la generación de información porque permite el acercamiento a los jóvenes de manera natural y genera la confianza que se requiere para desnudar el recuerdo en función de hacer presente lo vivido y comprender las experiencias a través de sus propias palabras. Se realizaron en total nueve (9) entrevistas conversacionales de aproximadamente dos (2) horas con estudiantes y egresados que, de manera voluntaria aceptaron hablar sobre su experiencia de acercamiento a Otros en condición de precariedad.

Para el análisis de la información se agotaron los siguientes pasos constitutivos de un procedimiento en espiral que termina con la traducción del texto social producido por los participantes: Transcripción de las grabaciones y devolución a los participantes para su validación; lectura crítica de la información y selección de los textos en vivo directamente relacionados con el tema (reducción natural); espacios de reflexión tratando de otorgarle sentido a la información en términos de transformaciones en el pensamiento y la acción de los jóvenes, lo que requirió del ejercicio de la epojé o distanciamiento de teorías y juicio para acercarse al fenómeno en su desnudez (Reducción eidética) y develar las relaciones entre las categorías y sus respectivas tendencias.

3. Resultados

Las páginas siguientes están dedicadas al desarrollo de las dos categorías que deja como resultado la investigación. Se trata de El lugar del Otro en la configuración subjetiva y Los aportes de la proyección social al despliegue de la subjetividad, con sus respectivas tendencias.

3.1. El lugar del otro en la configuración subjetiva

3.1.1. El descubrimiento de sí en la interacción con los Otros que sufren.

“La adolescencia y la primera juventud suelen ser una época de la vida en la que se apuesta fuerte, radicalmente y se intenta ir a fondo, como queriendo compensar el vértigo ante el abismo de la identidad, ante la disolución de las estructuras conocidas que suelen acompañar a esa edad” (Skliar 2008: 29) y si a esto se le suma la pertenencia a un estrato socioeconómico alto, generalmente asociada a la sensación de que parte de la vida está resuelta: un presente y un futuro económico promisorios, llenos de oportunidades y con grandes posibilidades de alcanzar todo lo que se sueña, se puede caer fácilmente en el desenfreno y la tendencia a experimentar emociones extremas, efímeras y portadoras de una engañosa felicidad, de las que se desprenden niveles profundos de insatisfacción imposibles de superar imbuyéndose en la eterna trampa del consumo que deja las manos llenas pero los corazones muy vacíos.

Cuando los jóvenes se ubican en el plano reflexivo de encontrar lo sucedido, en su manera de ser o irse configurando como sujetos, a propósito de la experiencia de proyección social vivida en el colegio aflora de inmediato ésta como un acontecimiento que, según ellos, marca un antes y un después en sus vidas. Un antes signado por la búsqueda de aquello que los conecte con la vida, una vida no precisamente sustentada en el cuidado de sí ni de los otros, tal como se puede leer en el texto que sigue:

“La búsqueda de los estudiantes cuando están masificados es a través de rumba, mujeres, drogas, en fin. Entonces por supuesto hay un gran vacío, obviamente porque no responde nada a las necesidades de fondo ni una rumba, ni una mujer, en esos momentos, ni las mismas drogas.” EQ.

Afortunadamente, de manera paralela a esas búsquedas desenfrenadas, emerge la curiosidad motivada por la provocación institucional a que estos jóvenes se ubiquen en otros escenarios, escuchen otros discursos y se acerquen a otras realidades de vida infantil y juvenil marcadas por la precariedad y el infortunio, experiencia que los lleva a replantearse su propia vida. Esto se da precisamente cuando permiten que la panorámica a su alrededor se amplíe y que la burbuja que encierra su vida se resquebraje frente a la crudeza de esa otra realidad, esa que se encuentra a unos cuantos metros de distancia pero que, hasta entonces había permanecido invisible, ajena e inimaginable. La aparición del Otro, en situación de precariedad, crea expectativas y da entrada a una nueva relación que trascienda al replanteamiento de algunas de formas de pensar y prácticas

relacionales que venían soportando la configuración subjetiva de estos jóvenes, como bien lo muestra el siguiente texto:

“Empiezo a ganar curiosidad porque me decían unas cosas que yo no podía creer, y yo, juemadre, como así es que esto está pasando, estos niveles de pobreza son ciertos, esta gente se está muriendo de hambre, esto es cierto, empiezo a ganar curiosidad y eso es muy importante, empiezo a pensar si realmente eso está pasando, entonces empiezo a no tragar entero.” EM.

El reconocimiento de la existencia de unos Otros que sufren lleva a estos jóvenes a explorar un nuevo tipo de relación no mediado por las reglas del mercado sino por la disposición, las sonrisas y los abrazos circulando en un encuentro desprevenido, acogedor y solidario capaz de abrir los ojos de la crítica movilizadora frente a la tragedia de la inequidad humana, o dicho de otro modo, “se despierta un sentimiento ambivalente de sentir la precariedad más cruda, se conoce y se reconoce al otro desde el contrapunto irónico de la propia seguridad” (Poch y Vicente, 2010: 84) haciendo el desplazamiento hacia a una relación acogedora en la que cada quien puede ser lo que es sin la pretensión de ser acogido por lo que posee o por el linaje familiar de donde proviene porque. “la acogida es una actitud expectante, alegre, de prepararse para recibir, aunque puede ser también el inicio de la actitud compasiva, de entender que el otro vive una situación de congoja, de zozobra, de inseguridad” (Poch y Vicente, 2010: 86).

Esta mirada, capaz de trascender el yo de la abundancia y llegar al Otro que sufre, ha favorecido en estos jóvenes una relación más profunda con ellos mismos y con el mundo que ambos habitan. Es una mirada que trasciende lo cotidiano, se sumerge más en un plano interior y le otorga un lugar a las relaciones desde el amor y el cuidado del Otro. Es una mirada autocrítica que ha empezado a desplazar en ellos el tener y el acumular como ejes centrales de su existencia para darle entrada al cuidado y al amor al Otro en proyectos de humanidad compartida, desde la premisa de que “el amor es un movimiento, un modo de acceso al otro, un avanzar hacia su ser trascendido”, (Mèlich, 1994: 140)

El éxito económico, los logros individuales y familiares, la adquisición de bienes y lujos no tienen ya igual sentido para estos jóvenes si no están acompañados de la posibilidad de ayudar y contribuir a la construcción de proyectos de vida en los que también se involucren aquellos que viven en la precariedad. La riqueza material se acompaña ahora de la posibilidad de amar, no solo a quienes componen su círculo inmediato, sino a aquellos que desde su descubrimiento,

forman parte de su realidad. El amor entra a escena como elemento central de la configuración subjetiva como lo vemos en el siguiente texto:

“Yo me di cuenta que ahí está lo más importante que es el corazón, que es al fin y al cabo, el amor, es lo más importante”.EQ.

Empieza de esta manera a fortalecerse la necesidad de contribuir a la aparición de sonrisas en los rostros de quienes sufren y llenar su corazón con cada una de ellas. Es algo así como desplegar su propio ser para aportar al mejoramiento de la calidad de vida de aquellos que no cuentan con las mismas oportunidades y colmarse de satisfacción con cada biografía que se despliega. Es un redescubrirse permanentemente a través de la acogida a quienes lo necesitan. Es aquí donde la mirada sobre sí mismos cambia y se redescubren como seres sensibles, aportantes e importantes en la construcción de humanidad. El Otro en situación de precariedad reconfigura la subjetividad del joven de clase alta al conjugar las apuestas personales de bienestar con esos Otros para quienes la vida no es tan fácil.

En medio de sus experiencias cotidianas se abren paso preguntas sobre el amor y la felicidad, sobre el verdadero sentido de la vida y sobre la divinidad. Se cuestionan sobre la justicia y la igualdad. El piso que hasta ahora soportaba su cotidianidad pasa de firme a movedizo, tragándose a su paso las certezas de lo que hasta ese momento definía su realidad. Porque como diría Mèlich (2002) “la experiencia es una verdadera fuente de aprendizaje de la vida humana, una fuente que nos permite encarar los problemas más no solucionarlos; la experiencia nos da un saber singular que nadie puede hacer por nosotros, nos ofrece un modo de situarnos ante los problemas” (p. 75-76). Se abren paso entonces nuevas reflexiones, preguntas que interrogan el sentido de la vida misma, como se puede observar en el siguiente texto:

“Reflexioné mucho acerca de mí mismo, porque, no se la vida me empezó a mandar muchas, pues, como muchas señales. Entonces las relaciones mías con las personas me iban indicando que tenía que cambiar algo en mí, que tenía que mirarme y eso, pues, reflexioné mucho” TM

Darle cabida a estas nuevas relaciones ubica a estos jóvenes en otro lugar. Sus prioridades cambian, el sentido de sus vidas cobra un nuevo significado al comprobar cómo aquellos que viven en la precariedad pueden ser felices con tan poco y para ellos, a pesar de todo lo que poseen, la felicidad parecía tan efímera, tan esquiva, tan distante. El poder compartir historias con aquellos que sufren permite a los jóvenes de estratos altos, a partir del conocimiento de esa

otra realidad, de las formas como enfrentan su cotidianidad y de su capacidad para encarar la adversidad, el replanteamiento de lo que hasta ese momento se ubicaba en el centro de sus vidas abriéndole paso a nuevas oportunidades, lo cual corrobora el planteamiento de Mèlich (2002) de que “podemos establecer relaciones con las experiencias que en cada momento de nuestras vidas nos hacen ser diferentes de quienes éramos antes” (p. 77). Se hace consciente y fortalece de este modo la capacidad de transformar/se que hay en cada joven, como lo ilustra el siguiente texto:

“Han sido como todas esas experiencias de vida, tanto desde la crianza como lo último que me ha tocado vivir, que es ver el extremo pues la parte más pobre y vulnerable del ser humano, que me han llevado como a esas reflexiones que no me hacen como ver la vida como tan superficial si no como cosas que llegan al corazón”. TM.

Todo aquello inherente al ser humano, en tanto humano, aparece ahora en un primer plano, otorgando a lo sencillo una trascendencia inexplicable que cambia la mirada de los jóvenes de estrato socioeconómico alto: las buenas conversaciones como medio para establecer relaciones, las sonrisas como estímulo para llegar al corazón, las historias como tesoros que resignifican la vida, los abrazos como agradecimiento por los momentos compartidos. Es a partir de ese reconocimiento del Otro que estos jóvenes cuestionan mucho de lo que hasta ese momento parecía ser importante en sus vidas.

Las rumbas, los amigos, los excesos que antes llenaban su cotidianidad, se desvanecen a medida que ganan protagonismo los encuentros sencillos con niños, niñas, jóvenes y adultos que sufren el rigor de la precariedad y la escasez, lo cual es apenas obvio si se tiene en cuenta que “la disponibilidad y predisposición atenta variará nuestra visión de las cosas y del mundo y seguro que de una forma u otra nos transformará ya que nos permite modificar percepciones, actitudes, saberes, posiciones”, (Poch y Vicente: 2010:p. 84). Sus prioridades se replantean y se genera la necesidad de alimentarse de otras experiencias que se identifiquen más con el nuevo sujeto que se está configurando, tal como se puede ver en el siguiente texto:

“...porque siendo yo, no era realmente lo que yo quería ser en el fondo. Yo si quería, digamos, rumbear, hacer todas esas cosas y gracias a Dios las hice, no me arrepiento, pero ahí digo que no me reconocía, es porque haciendo lo que hoy hago y teniendo la plenitud que hoy tengo, antes ni yo me reconocía”. EQ

Es en el contraste con otras realidades que los jóvenes de estratos altos se aproximan a estados de verdadera felicidad. Cuando se dan cuenta de que existen otras formas de relacionarse

consigo mismo y con los demás. Formas que no demandan dinero y que no distinguen fronteras sociales. Es en ese encuentro con el Otro en situación de precariedad que se despiertan en ellos nuevas sensaciones y emociones que los ubican ahora en un nuevo lugar, en palabras de Skliar (2008), “algo sucede en ese intercambio, porque cada uno le dona algo al otro, cada quien descubre su lugar, el secreto incluso de sus vidas, el horizonte de sus deseos” (p. 42). Comprenden que pueden ser felices con cosas que antes pasaban desapercibidas en su cotidianidad, valoran lo sencillo, lo auténtico, lo esencial. Se permite experimentar otras dimensiones de sí mismos que son atravesadas indiscutiblemente por el ser más allá del tener. Pone en escena su potencial netamente humano como bien lo recoge el siguiente texto:

“He encontrado pues que puedo ser muy feliz con cosas muy pequeñas como desde, pues desde un abrazo, la sonrisa de un niño, el agradecimiento, cosas pues como que son del diario vivir me han llenado más el alma que cualquier otra cosa.” SC.

El ocuparse de los demás constituye para los jóvenes de estratos altos una nueva forma de edificar su ser y de acercarse a lo realmente grande e importante. La presencia del Otro en situación de precariedad enfrenta a estos jóvenes al desafío de desplegar su libertad junto a la capacidad de compasión que los constituye y habita, entendiendo con Poch y Vicente (2010) que “como seres humanos libres, también pueden optar por la compasión, buscando así no solo la felicidad propia sino la felicidad del otro, reconociendo la autoridad del débil, y sabiendo que incluso desde el propio dolor, es posible reconocer el dolor del otro” (p. 91). Así puede verse en este texto:

“Se empieza a sentir feliz cuando hace trabajo social, porque se da cuenta que ahí está lo más importante. Entonces al empezar a servir me doy cuenta de la condición humana en el fondo, que no es simplemente una persona que está llena de necesidades, sino que, la condición humana es algo que no sobrepasa solamente a un individuo que está lleno de necesidades, que la condición humana sobrepasa las necesidades mismas, entonces fue cuando comencé a sentir esos puntazos de felicidad” EQ.

El descubrimiento de la vulnerabilidad del Otro lleva al joven de estrato alto al redescubrimiento de sí mismo como ser responsable de reescribir la historia con ese Otro; en este caso, “el extranjero es quien cuestiona la continuidad de esa mirada, el que en su relato introduce la diferencia, la alteridad, el otro mundo de posibilidades” (Skliar, 2008: p.36). Se da un reconocimiento de sí condicionado por la interpelación del Otro que impulsa a responder de

manera sensible ante su llamado, desplegando su capacidad de servir y amar sin más interés que contemplar sonrisas cargadas de felicidad y abrazos portadores de esperanza, porque como bien lo plantean Poch y Vicente (2010): “quien de veras se compadece del dolor del otro no permanece indiferente ante su sufrimiento, sino que trata de hacer todo cuanto está a su alcance para aliviarlo. Cuando se produce una ola de solidaridad, la compasión es real y la interiorización del sufrimiento ajeno sacude nuestras entrañas” (p. 99).

“Pues porque para mí una persona con una sonrisa es como si le estuviera diciendo a la vida que no necesita de nada material, pues la sonrisa es como decir que soy feliz ante lo que sea. Ir y sacarle una sonrisa a alguien es lo más valioso que le puede pasar uno” TM.

Esta relación responsable con esos Otros, que viven en situación de precariedad, empieza a resquebrajar la burbuja de cristal en la que han crecido estos jóvenes de estratos altos porque introduce en sus vidas el amor, “pero un amor sin erótica, sin concupiscencia. Y un amor sin intereses, radicalmente gratuito... Es un amor y una responsabilidad sin contrato” (Mélích, 1994: 139), cambiando la mirada que tienen sobre sí mismos y redescubriéndose como seres sensibles y corresponsables en la construcción de humanidad; o dicho de otro modo, en este caso el Otro en situación de precariedad juega un papel esencial en la configuración subjetiva del joven de estrato alto porque le permite comprender que su propio bienestar depende de la respuesta éticamente responsable que le dé a ese Otro que sufre.

3.1.2. El otro ligado a las expectativas de vida.

El encuentro de los jóvenes de estrato socioeconómico alto con la precariedad y el sufrimiento de otros provoca un desplazamiento importante en sus vidas, especialmente desplaza la adquisición de dinero y el estatus social del centro de sus prioridades y ubica en su lugar, como una apuesta importante de vida, la necesidad de transformar la realidad en favor no solo de sí mismos sino, también de aquellos que sufren. No se trata de renunciar a sus sueños sino de involucrar a esos Otros en ellos. La confrontación con otra realidad marca, inevitablemente, su manera de ser y de relacionarse. Se abren paso las preguntas que desmoronan lo establecido, revuelcan el ser provocando el gran vacío, imprescindible para el nuevo parirse a la vida. Interrogantes sobre equidad, responsabilidad, justicia, felicidad y amor actúan como máquinas demolidoras de certidumbres y verdades totalizantes aprendidas a lo largo de sus vidas. Se amplía el horizonte, se re-direcciona la mirada, se crea un lugar para esas nuevas sensaciones que surgen en el encuentro con el Otro, se cuestionan los planes, los sueños, el futuro:

“Pues, no sé, cuando yo me acerqué a conocer todo este tipo de situaciones, eee como te digo, como persona me tocó mucho y desde el ámbito profesional también mucho y por eso fue que me cambió totalmente la perspectiva.” ECI

Por el pensamiento de los jóvenes de estrato alto pasan, a veces lentamente y en otras a grandes velocidades, las imágenes de lo que ha sido su vida. Un cúmulo de experiencias que podrían ser de ensueño, y que terminan cargadas de excesos, adornadas con lujos, rodeadas de facilismo y con cierto sabor a inconformismo e insatisfacción. Experiencias que otrora fueron trofeos para presumir, hoy parecen tan lejanas, tan frías, tan ajenas. Parte de su mundo ideal, de ensueño y encerrado en la perfección desfila ahora por el tribunal de los interrogantes, subsumiendo su piso en los terrenos movedizos de la duda y la incertidumbre.

La aparición del Otro que está al lado opuesto de su realidad, ese que vive en condiciones de precariedad y pobreza material, que lucha sin descanso en una batalla campal con el destino para conseguir la comida, no siempre suficiente ni adecuada, y pagar un techo no siempre digno donde descansar, determina de una manera rotunda y significativa la subjetividad del joven de estrato alto. Vale anotar que no se trata de la simple aparición del Otro sino de la disposición del joven para dejarse interpelar por ese Otro que recién llega a su vida y le comparte la sonrisa con la que encara la vida, la actitud arrolladora con la que se levanta cada día, la ilusión con la que amasa sus sueños, la visión esperanzadora con la que refiere a su familia, el agradecimiento infinito que representa su existencia y el amor manifiesto en cada palabra, cada gesto, cada acto. Ese Otro tan diferente, ese Otro que bien podría verse como “el extranjero, aquel que viene de lejos e irrumpe la monotonía de lo conocido, de lo aceptado, de lo que marca el derrotero de nuestras existencias afincadas, de algún modo, en la repetición” (Skilar, 2008: 39) no solo irrumpe sino que moviliza el pensamiento de los jóvenes, tal como lo evidencian estos textos:

“Directamente le crean a uno demasiadas preguntas, cuando llega una persona que no tiene lo mismo que uno a decirte que está feliz o te llegue con una sonrisa o te llega a demostrarte algo que tú piensas que era imposible que saliera de una persona así, y preguntarte mucho como esta persona es feliz y yo porque a veces no soy feliz si tengo tantas cosas más que él.” TM.

“Es infinito lo que uno aprende de un pelado como esos con tan pocas posibilidades por así decirlo, y que pues se encariña uno tanto con ellos que sale uno de ayudar y se pregunta muchas cosas, se le mueven muchas cosas”. TM

De acuerdo a lo anterior, el encuentro con el Otro es un acontecimiento detonador de experiencia política en los jóvenes de estrato alto en la medida en que los lleva a cuestionar su vida, sus relaciones, sus expectativas y sus prioridades, pero mucho más que eso, a ser conscientes de que el mundo no les pertenece solo a ellos, que la felicidad no es sinónimo de acumulación y acaparamiento de bienes materiales sino el “descubrimiento del Otro como persona y no como cosa, como alguien con dignidad y no como mero valor de uso” (Mardones, 1999: 78), de quien se es responsable y por tanto no es ético excluir del propio proyecto de vida. Esto ha sucedido en los jóvenes porque se han dispuesto a una relación de alteridad, lo cual resulta consecuente con Skliar y Tellez (2008) cuando plantean que “allí, en esos encuentros desplegados como relación de alteridad, somos alterados por ciertas experiencias que hacen transformar lo que percibimos, pensamos, decimos, sentimos y hacemos, si nos disponemos a hacer algo con lo que nos afecta” (p.129).

El encuentro del joven con el Otro que sufre lo ha vinculado de tal manera que “el rostro de ese otro lo convierte en un cómplice moral, cuya resistencia no depende de su fuerza, de su poder social fáctico, ni de su riqueza económica, vale por sí mismo. Un rostro que entrega y merece respeto y amor. Amor que significa tomarlo como un igual, sin condiciones, como un cómplice en un proyecto común: el proyecto deontológico del deber mutuo, sin excusas” (Lévinas, 1991: 79). La afectación que la precariedad en la que viven Otros ha hecho en la vida de los jóvenes de estrato socioeconómico alto se traduce en movilización del pensamiento y la acción bastante esperanzadoras, no sólo han reconocido la complejidad de esta situación de inequidad social que afecta a tantas personas sino que han empezado a aportar lo que está a su alcance y a redimensionar su futuro sobre la base de unos cambios estructurales en su presente:

“Me gustaría tener con que brindar algo, tener buena plata, no para mí sino más que todo para ayudar, pues estoy mirando a ver como combino las actitudes que tengo para, no sé, llegar muy lejos y tener buen dinero para ayudar” TM.

Las dimensiones del tiempo cambiaron, ahora no es necesario esperar el día que sean adultos enganchados en un sistema socioeconómico que exige el flujo de capital para conseguir los sueños y para comprar la felicidad. Las experiencias vividas los ubican en un nuevo lugar, en un momento distinto de humanidad, como diría Melich (2002): “la experiencia ha sido una fuente de aprendizaje que muestra al ser humano singular su propia e inevitable finitud” (p.79). A partir de allí, los jóvenes de estrato alto se miran en el ahora, saben que hoy existe la posibilidad de

hacer algo importante, que en el presente es donde se escribe la historia y que la realidad social de su ciudad, de su país, no da espera. Los proyectos de vida que escriben estos jóvenes están cargados de una ilusión transformadora que, como la metáfora de la cometa, quiere volar muy alto, pintando con su vuelo la posibilidad de la libertad y la igualdad de oportunidades para todos, pero con los pies de quien la dirige muy bien puestos en la tierra, en el hoy, en el aprovechamiento de las oportunidades que trae el día a día, con la consciencia de que el futuro se empieza a tejer en el presente con puntadas sencillas de transparencia, pasión, compromiso y amor.

“Yo me parto el lomo por esa gente en dos días, que no pueda más, que yo sienta el cuerpo que no pueda más y así termino siempre, yo siempre termino rendido, termino con los dedos aporreados con el martillo, un montón de cosas, entonces siempre trato de entregar mucho al otro.” EC.

“Hoy en día me considero una persona muy exitosa pues para ser muy joven he podido ayudar, bueno digamos que no como yo quisiera, pero si he podido ayudar a bastantes personas, he podido sacar unas cuantas sonrisas” SR.

Con la mirada puesta en el presente y conscientes de su potencial transformador, los jóvenes de estrato socioeconómico alto experimentan una movilización de lo que hasta ese momento fueron sus expectativas e ideales de vida. Sus sueños marcados por la comodidad, por la acumulación material, por la satisfacción de las apariencias se ven ahora atravesados por aspectos fundamentales que los recargan de nuevos sentidos que trascienden el tener y le abren paso a la magnificencia del ser. Se atreven a soñar distinto y a incluir en sus sueños el bienestar de los Otros porque han logrado “entender cómo la mirada del otro, cambia nuestra propia mirada, cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo, finalmente, el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente” (Skliar, 2008:18), como lo muestra este texto:

“Me empecé a preocupar más como por tratar de cumplirle los sueños a otras personas, porque me estaba dando cuenta que mis sueños realmente eran, como realmente algo de más, no algo que yo necesitara para vivir bien.” EC.

A partir del reconocimiento de que “el otro no se limita a jugar un rol, con un cuerpo, con una máscara, sino que va más allá: es Alguien en mayúsculas, cada vez más insustituible”, (Mèlich (1994: 120), la adquisición de bienes materiales tiene sentido para los jóvenes de estratos altos si

pueden ser utilizados también para que esos Otros que sufren puedan alcanzar sus sueños y por eso el compartir continuo de oportunidades se convierte en un sustento importante de su existencia. Es entonces a partir de ese encuentro con el Otro en situación de precariedad, de las experiencias compartidas y de las historias tejidas que estos jóvenes movilizan sus expectativas y le dan cabida a otras experiencias que les tocan alma. Ya no es necesario poseerlo todo, conocerlo todo, alcanzarlo todo para ser felices. Los jóvenes de estratos altos experimentan una nueva felicidad atravesada por la interacción con los Otros que sufren y esto ha marcado un nuevo rumbo a sus expectativas de vida:

“...no tengo metas tanto superficiales como la tendría cualquier otro joven, digamos por lo que me ha tocado ya conocer, que es como la gente está viviendo. Entonces yo digo, yo tengo todo, no tengo por qué preocuparme si tengo carro, si tengo esto si tengo lo otro, pero, pues, no sería algo que me llene totalmente, entonces siempre trato de hacer como las cosas que me llenen pues como el alma”. EC.

“Nunca se me pasó realmente ser el arquitecto más afamado pero si uno decía, muy bacano sería que una obra de uno, pues tener el nombre ahí, pues pa figurar, y, y como te decía, pues las ambiciones que uno tenía a nivel personal de construir una casa y muchas cosas que implicaban mucho dinero, entonces ver todo esta experiencia con otros que sufren me hizo a mi pellizcarme mucho y decir que yo no necesito tanto para ser feliz” ECI

El reconocimiento de esos Otros en situación de precariedad por parte de los jóvenes de estratos altos, los sentimientos generados a partir de ese encuentro y el lugar que les otorgan en su presente y su futuro se traducen en un cambio sustantivo en sus expectativas de vida. Pasaron de sueños individualistas a sueños colectivos. En sus planes a futuro consideran siempre a esos Otros que no tienen las mismas posibilidades que ellos y procuran, en la medida de lo posible, incluirlos en sus proyecciones y metas. Estos jóvenes de estrato alto ahora ya no son los mismos que eran antes y esto se ve reflejado en su ser y en su actuar, en sus palabras y en la forma de nombrar/se y de mirar/se en un futuro:

“Mis sueños bueno yo quiero ser piloto pero entonces yo también quiero tener la fundación, quiero tenerla fundación pero me veo más focalizado no en el futuro sino en el presente. Lo que se me vaya a dar si yo me veo que me va muy bien me siento feliz

viviendo solo de la fundación ayudando solo a las personas lo hago y si me veo que soy capaz con las dos cosas también lo hago” SR.

Los Otros han entrado de una manera decisiva en la vida de estos jóvenes de estrato alto que tuvieron la experiencia de proyección social en comunidades de escasos recursos, están inmersos en su discurso y en sus expectativas. Este acontecimiento ha sido determinante en su manera de configurarse como sujetos políticos, han optado de manera libre por la acogida y la compasión como elementos fundantes de su subjetividad. Para ellos es claro que “acoger en la compasión y el sufrimiento es saber estar cuando el otro nos necesita, desde la sencillez de la mirada, desde la serenidad de saber que únicamente en los pequeños gestos, está la auténtica compasión” (Poch y Vicente, 2010: 92).

3.2 Aportes de la proyección social al despliegue de la subjetividad política de los jóvenes de estrato socioeconómico alto.

3.2.1 Del sujeto de la comodidad al sujeto de la responsabilidad

“Establecer una relación ética es ser deferente con el otro. Esto no sólo quiere decir aceptar su diferencia (...) sino también hacerme cargo de él, de su alegría y de su dolor, de su sonrisa y de su llanto, de su presencia y de su ausencia”. Mélich

Cuando las fronteras de la opulencia se abren y entran a escena nuevas realidades de sujetos que si bien refieren lugares comunes también traen consigo el abanico amplio de la diversidad, es necesario desplazarse de la zona de confort para entrar a esos otros universos y comprender lo que en él sucede. Desacomodarse reflexivamente dentro de un sistema social en el cual prima la inequidad y la indiferencia frente al sufrimiento ajeno otorga en recompensa el despliegue de la sensibilidad y la conciencia de que se es responsable con ese Otro que sufre:

“Porque yo me pongo en los zapatos de esa persona yo me reflejo en esa persona en ese momento en que está. Eso a mí me da dificultad porque, porque uno en este momento está bien pero uno puede estar en los zapatos de esa persona, esa persona no se siente bien está en una parte complicada, está en un problema complejo...” EC

Fijar la mirada, capaz de trascender el señalamiento que estereotipa y dejar atrás la prevención que inhibe las relaciones intersubjetivas, para atreverse al encuentro solidario con el Otro que sufre es un paso bastante promisorio en el despliegue de la subjetividad de estos

jóvenes de estrato socioeconómico alto. Esta es relación de alteridad y reconocimiento, mediada en algunos casos por el sentimiento de la compasión buscando ubicarse en su lugar, reflejarse en el Otro, ponerse en sus zapatos y constatar mediante este proceso lo complejo y difícil de su problemática. Lograr conmovirse de esta manera por los rostros de la precariedad buscando incluso alternativas para hacer menos traumáticos los efectos de sus carencias, permite el despliegue y configuración de unas nuevas subjetividades en estos jóvenes de estrato económico alto, ubicándolos como sujetos de responsabilidad y extrayéndolos de la comodidad propia de sus ambientes sociales, lo cual en palabras de Lévinas (2002) surge sólo gracias a la necesidad de responder a Otros, de aparecer ante la alteridad en condiciones de responder por esos Otros, como lo plantea el texto que sigue:

“No pues lo que yo más sentía en el momento que estaba solo era en que yo era el encargado de que ellos estuvieran bien, y de que no les pasara nada, entonces yo siempre era como que vengan denme la mano, como tratando de protegerlos de cualquier cosa, pues lo que les pasara era mi responsabilidad”. ECI

De acuerdo al anterior testimonio, la responsabilidad trasciende el plano de las actividades y la logística para pasar a un plano mucho más personal. Ellos no sienten responsabilidad con el evento que sirve como pretexto de intervención, aquí se nota el compromiso de cuidado y de protección con el Otro como ser humano. Pero además, nótese en la expresión **“era en que yo era el encargado de que ellos estuvieran bien”** una responsabilidad mayor mediada por el bienestar, no es simplemente el deber de cuidar al Otro, es el compromiso y la responsabilidad de que bajo su cuidado estará bien. Tras esta visión de las relaciones se devela un nuevo matiz del concepto de responsabilidad, fundamentado en la respuesta ética, que deja claro en el sujeto que demanda cuidado, la posibilidad de contar infranqueablemente con el sujeto que responde responsivamente, como acertadamente lo plantea Mèlich (2009) “si la relación que se establece con el Otro es una relación de responsabilidad, en la que es el Otro quien llega a ser prioritario, y de ningún modo yo, diremos que existe una relación ética con el otro” (P.50). Así mismo puede leerse en el siguiente texto:

“... si un niño está moviendo un bulto yo le ayudo a subir el bulto (...) entonces siempre trato de entregar mucho al otro...yo digo que el ayudar al otro es una entrega total merecida y se siente como uno de estar como tranquilo porque sabe que está haciendo algo por el otro.” ECI

Es en esta entrega hacia ese Otro que sufre los rigores de la pobreza, que estos jóvenes encuentran la posibilidad de escaparse de su mundo de comodidad. La expresión “*yo me parto el lomo por esa gente*”, utilizada por un joven para referirse a su apoyo a las comunidades que visitan da cuenta de un vínculo, construido sobre la base de la responsabilidad que trasciende ahora los recursos materiales y se convierte en una entrega de humanidad, a través del cuerpo, de su propio esfuerzo, de su sudor. “No se trata, pues, de la responsabilidad fácil convertida en deber, sino de la responsabilidad que se aparta del yo y descubre al otro para responder ante él y para responder de él, de la responsabilidad que me expone ante el otro” (Skliar y Téllez, 2008, p.149).

“... a bueno si me genera mucha tranquilidad, entonces me siento no culpable sino responsable, porque yo estoy teniendo el privilegio de educarme de ser un profesional y siento que como profesional es poner mis conocimientos al servicio de los que lo necesitan. Entonces también te digo que mi posición me hace que quiera trabajar por ese tipo de personas, porque de verdad que si necesitan de mis conocimientos y no para alguien para el que simplemente sea un lujo.” ECI

Tal como lo insinúa el joven en el texto anterior, más que anclarse en la culpa, ante el sufrimiento del Otro aparece el desafío de responsabilizarse por él lo cual, de paso aporta a la configuración de un nuevo sujeto, es decir, el sujeto de la responsabilidad, entendiendo que ésta “es la estructura esencial, primera, fundamental de la subjetividad, puesto que es en términos éticos que se describe la subjetividad. La ética entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo” Lévinas (2000: 78), en un proyecto de humanidad que implica una reconfiguración subjetiva de los actores, donde el Otro es mirado como un igual que necesita atención, que solicita cuidado, que reclama una respuesta precisa, pertinente y oportuna a su necesidad, es decir, una respuesta ética, o como diría Mélich (2014: 15) una respuesta *hic et nunc* a la demanda del otro en una situación única e irrepetible, en una situación de radical excepcionalidad. Esta voluntad de responder al Otro se puede leer entre las siguientes líneas:

“...qué más puedo hacer, dar de lo que yo puedo dar y hacer todo lo posible por cumplir mi papel frente a ellos con responsabilidad”. EQ

Finalmente estos jóvenes irrumpen dentro del orden social establecido, lleno de comodidades, estratificaciones y prejuicios, que no está en sus manos modificar, pero que no por eso los exime de la responsabilidad que como sujetos les cabe de entregar lo mejor de sí a quienes lo

necesitan, para reconfigurarse como sujetos de la responsabilidad, desde los procesos de alteridad, reconocimiento del Otro y de Sí “El otro representa una excepcionalidad absoluta y no es la razón universal la que conmina a la respuesta ética, sino la interpelación de otro concreto que, desde su alteridad inaprensible, me sujeta a responder ante él/ella y por él/ella” (Patiño, 2010: 192).

3.2.2 El Despliegue de la subjetividad política en la gestión de posibilidades colectivas

“vamos a una fundación ..tal cosa, y le decimos a éste, le decimos al otro que también ayuda... en todo caso le fuimos diciendo a los amigos de nosotros, a las amiguitas y se fue volviendo como una bola, entonces ya estábamos todos emocionados y ya dábamos la plata, íbamos y comprábamos las cosas para los pelados” TM

Desde la nueva mirada de responsabilidad, que aparece en los jóvenes de estrato socioeconómico alto frente al Otro en situación de precariedad, surge la necesidad de construir espacios colectivos para generar transformaciones de mayor impacto, configurándose así como sujetos políticos, cobijados por un objetivo común, el servicio social y comunitario, que deviene en “subjetividad en proceso de ampliación a medida que se enriquece la capacidad de apropiación- construcción” (Zemelman, 1997:27).

“pues, primero acercarse a esa realidad inmediata, esa sensibilización inmediata pues va sumando de a poquito, hasta que ya por fin fui pensando poco a poco como ayudar, porque ya empecé a formar parte de diferentes trabajos sociales sentí que me generaba plenitud” EQ

De esta manera, muchos de los egresados y estudiantes del colegio, arraigados en el sueño de generar transformaciones, se han vinculado con proyectos colectivos de intervención social. Algunos de ellos como líderes fundadores y otros adhiriendo a grupos ya existentes, en ambos casos se evidencia una apuesta clara por propuestas que van más allá del asistencialismo inmediato con las comunidades intervenidas, y que avanzan a la consolidación de espacios para la construcción colectiva con miembros de estas mismas comunidades. De acuerdo con Zemelman (1997: 22) esta idea de proyecto colectivo supone entender la dialéctica interna en que descansa la constitución de la subjetividad social.

“El compartir con personas así lo cuestiona a uno mucho, por eso es tan importante reconstruir tejido humano, porque al fin y al cabo yo también puedo tener circunstancias de estratos 4, 5 y 6 pero me hicieron ser como soy. Una persona de estratos 1, 2 y 3 es

también con sus circunstancias, digamos que a mí me falta un poquito de esto y el otro tiene un poquito de eso yo puedo tomar de eso, pero todos en un mismo espacio” EQ

Este texto expresa los procesos de reconocimiento y alteridad que se establecen en estos espacios de intersubjetividad donde confluyen jóvenes de todos los estratos sociales de manera intencionada y organizada por ellos mismos, y en los cuales se recrean nuevas oportunidades y representaciones de su vida cotidiana, como lo plantea Schütz (2003: 206) “El mundo de la vida cotidiana en el cual hemos nacido es desde el comienzo un mundo intersubjetivo. Esto implica, por un lado, que este mundo no es mío privado sino común a todos nosotros; y por el otro, que en él existen semejantes con quienes me vinculan muchas relaciones sociales”.

En este proceso se van reconfigurando nuevas identidades, que les permiten a los jóvenes participantes de estos colectivos romper con las barreras de la estratificación económica y social, para darle cabida a un pensamiento comunitario en el que converjan la diferencia, como lo menciona este joven -***“digamos que a mí me falta un poquito de esto y el otro tiene un poquito de eso y yo lo puedo tomar, pero todos en un mismo espacio”***. En este sentido podríamos hablar de las adscripciones identitarias que empiezan a formarse en estos grupos y que al respecto Alvarado y otros (2008:32) señalan que “Los sujetos de la pluralidad se juegan en esta dialéctica. No sólo desde la distinción, sino desde las mediaciones de su apropiación biográfica para aprehender lo común, lo que me diferencia y lo que me hace igual, soy capaz de reconocermé plural en lo común, soy capaz de reconocer que mis sentidos y mis apropiaciones identitarias no se agotan en mi biografía, sino que me obligan a mi vida en común, al entre nos, es decir, me hacen sujeto político”.

*“...Como fueron educados de ese modo nunca se sintieron diferentes al otro porque tuvieran o no tuvieran más que ellos, **entonces no se trataba de tener, sino de ser.** Incluir pelaos pobres dentro del trabajo social fue maravilloso, ver como se conformaron unas amistades ahí tan lindas con estratos 4, 5 y 6 con estratos 1, 2 y 3, ya uno no habla de estratos, es como...decir mañé ya hablar de eso, pues no tiene lógica, eso no tiene lógica, pero en muchos espacios y con muchas personas, eso tiene absoluta lógica.” EQ*

Un entre nos, que avanza hacia a otras esferas del reconocimiento, en las que se trasciende la visión inicial del Otro como un sujeto “carente” y “necesitado” para reconocer en él sus potencialidades y oportunidades de participación en la construcción de unas nuevas realidades, lo cual le otorga un papel además político y protagónico en tanto es corresponsable de todos y

de todo. Bajo esta mirada del Otro, este proceso de intersubjetividad está atravesado por una dimensión ética, en tanto se establecen relaciones cara a cara, desde el reconocimiento del Otro, como lo plantea Schütz en “Making the music together” al hablar de la sintonización en la dimensión temporal, del cara a cara con el Otro como copartícipes de un proceso intersubjetivo. Para ello, ha sido necesario que la mirada hacia el Otro se ubique en el plano del ser, como lo enuncia este joven - *“entonces no se trataba de tener, sino de ser”*. Ahora se pasa a la esfera del reconocimiento del Otro en la valoración y aporte social que puede realizar desde su ser dentro de estos espacios de intersubjetividad, en palabras de Honneth (1997:109) “es el reconocimiento a la valoración sobre la contribución positiva que se realiza a las metas consideradas valiosas por la sociedad”. De esta manera se le validan sus derechos de expresión y participación como actor político, y se le posibilitan las oportunidades de construcción con otros diversos para su realización social, como lo expresan Skliar y Téllez (2008, p.149) “Existir con otros, conversar con otros, devenir (con) otro(s) es impracticable sin la creación de una comunidad abierta y plural, pues sólo en ella cabe modificar estados existentes y procurar decisiones”.

En esta misma línea vemos como esta experiencia con el Otro traspasa las fronteras marcadas por los estratos socio-económicos - *“ya uno no habla de estratos, es como...decir mañé ya hablar de eso, pues no tiene lógica”*- hasta el punto que referirse a ellos representa para este joven como algo *“mañé”*, palabra que en nuestro contexto hace alusión a algo de mal gusto, ordinario. Esta transformación en la visión de las relaciones con los otros denota la manera en que estos jóvenes se rebelan y rompen con el orden social y económico establecido, y entran en correspondencia con el desafío que les implican estas nuevas relaciones de construcción colectiva. Es el mismo desafío al que hace referencia Skliar (2008: 18). El desafío inicial para el “cuidado del otro” supone, entonces, la deconstrucción de esa imagen determinada y prefijada del otro, de ese supuesto saber acerca del otro, de esos dispositivos racionales y técnicos que describen y etiquetan al otro. Y el desafío inicial tiene que ver, también, con entender cómo la mirada del otro cambia nuestra propia mirada, cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo, finalmente, el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente. En este sentido, estos colectivos dejan de ser solo espacios donde lo fundamental son los aportes económicos para el servicio social, y se convierten en espacios de configuraciones y transformaciones intersubjetivas que le apuestan a proyectos comunes “Se trata de comunidades

que se configuran y reconfiguran, no como confirmación de lo mismo, sino como articulación polifónica de cuerpos plurales que se encuentran en sus poderes, con sus propias vibraciones, donando y recibiendo para crear comunidad” (Skliar y Téllez, 2008).

Así mismo y agrupados por un objetivo en común estos jóvenes desarrollan una serie de capacidades para la planificación, gestión, y liderazgo de proyectos, motivados por la responsabilidad que les genera el Otro en situación de precariedad, la cual los convoca a desplegar estrategias y mecanismos de intervención de mayor y más amplio impacto.

“Entonces ya empecé a cuestionarme a través de esa sensibilización inmediata, yo llegaba a algún lugar veía la necesidad y me preguntaba ¿bueno, cómo ayudar? ¿Yo qué puedo hacer por esta comunidad? Ya era mirar que tenía yo por dentro para poder dar, porque forma económica no tenía ¿qué podía hacer?” EQ

“pues montémosles un grupo deportivo a ellos y yo les monto un grupo de poesía o literatura y conversamos con las familias, con los niños hacemos el deportivo- y nos sonó y hablamos con los líderes comunitarios, convocamos una reunión y me reuní con los líderes comunitarios y les dije: bueno yo quiero comenzar a trabajar aquí con ustedes y hacer esto y esto y esto y muy agradecidos me abrieron las puertas de la comunidad...”EQ

Estos proyectos, generalmente centrados en actividades artísticas, culturales y educativas que es lo que de acuerdo con sus condiciones pueden ofrecer, son una contribución importante en la consolidación de la ciudadanía juvenil- cultural. Se entiende “la ciudadanía juvenil como una ciudadanía cultural que, sin limitar las manifestaciones de la ciudadanía al ámbito de lo político y social, las integra a la capacidad creativa de los jóvenes de generar nuevas biografías y políticas de vida”, Muñoz y Muñoz (2008: 218). Así lo corroboran los siguientes textos:

“Entonces ya era ir a gestionar un evento o lo otro, reunir gente y liderar, entonces ya a través de ese encuentro inmediato de sensibilización me cuestionaba y pensaba en algo que fuera ya más consecutivo, más a largo plazo, que generara un mayor impacto y ayudara a resolver más las problemáticas que yo veía.” EQ

“Es decir, yo desde “a pulso” puedo hacer un lugar donde la gente puede visitar y donde puedan estar en teatro o donde puedan escuchar charlas donde puedan tener un espacio para compartir, lo puedo hacer desde un campo educativo que es donde en verdad puedo hacer la máxima transformación en un nivel mucho más amplio.” EM

Otra de las características encontradas en la gestión de estos colectivos es que la mayoría de los jóvenes que los lideran, encuentran en la educación una apuesta política fundamental para la transformación de la sociedad, y el mejor aporte que pueden ofrecerle al Otro en su proceso de reconfiguración. Evidencian en los procesos de formación la mayor herramienta para desarrollar en el Otro las capacidades que les permitan además de solucionar necesidades básicas de subsistencia y bienestar, la posibilidad de aportar y participar socialmente de manera más activa.

Se evidencia en estos jóvenes la apuesta por la educación como un derecho fundamental que los vincula con el Otro y los ubica en igualdad de condiciones y oportunidades. Es la invitación en palabras deleuzianas al "hazlo conmigo", que sugiere la conjugación entre pedagogía y comunidad y le otorga sentidos a la co-pertenencia y co-implicación, y a la idea de lo público en la educación siempre en devenir:

“En nuestro colectivo encontramos en la educación el mejor método de desarrollo, por así decirlo, obviamente hay que tener un equilibrio, pero la educación es uno de esos pilares fundamentales que hay que tener, y donde nosotros podemos cubrir más.” EM

“A uno le gustaría tener el control, pero en el trabajo educativo de estas personas no es así, el ensayo y el error le permite a uno darse cuenta de que está moviendo un montón de cosas en el fondo, entonces... de a poquitos, de a poquitos, de a poquitos, de a una goterita, una goterita, una goterita, hasta que se empieza a ver cambios sutiles, de repente llega un día en que el trabajo social es tan abierto y tan grande.” EQ

Finalmente, estos jóvenes más que adscribirse políticamente a una ideología determinada, enmarcada dentro de la formalidad de un partido o una institución, despliegan su subjetividad política mediante el diseño y gestión de proyectos colectivos que transformen estructuras y prácticas sociales dándole paso a manifestaciones culturales, artísticas, deportivas, recreativas, entre otras, sustentadas en principios de equidad, reconocimiento mutuo y solidaridad como una apuesta política comprometida y potente.

3.2.3 Reconocimiento y compromiso con el pago de la deuda social de la inequidad

*“...me di cuenta que la ciudad tenía una deuda social muy grande y que... y que de alguna forma había que atacarla, había que compensar eso...”
(EC1)*

...Compensar eso... Esta expresión de un joven de estrato socioeconómico alto nos recuerda la historia del concepto de solidaridad como una recomposición, económica, jurídica y política que emergió con la crisis del Estado de Bienestar propuesto en la sociedad europea. El término deviene del concepto de fraternidad que al caer los estados europeos en crisis, se tuvo que recomponer para legislar con base a las clases sociales que emergieron bajo los estados modernos. El concepto de solidaridad, al menos en Francia, es hija de la modernidad de finales del siglo XIX, donde se la presenta como una noción nueva, apta para responder a los desafíos sociales que presentaba la evolución de las sociedades industriales y democráticas.(Herrera, Carlos M. p 64.)

Hoy por hoy estamos apropiados mucho más del concepto de solidaridad que de fraternidad. Solidaridad como el sentimiento que nos obliga moral y éticamente a pagar o saldar las injusticias que se le ha propinado al sujeto vulnerado, no solo en sus derechos, sino también en su dignidad humana, pues el sistema económico al generar un modelo capitalista, generó no sólo un mercado que creó nuevas relaciones sociales que determinaron la forma de consumo, sino también un sistema de desigualdades en el que no cabría en ningún caso el concepto de fraternidad como condición de igualdad. Es así, como el concepto de solidaridad deviene no solo políticamente sino también económicamente revestido de alguna conciencia social que nos convierte como individuos culpables de la inequidad propinada por un sistema capitalista, individualista y egoísta que se muestra despectivo frente a la idea de sentido común, desestimulando los intereses colectivos en pro de continuar manteniendo un sistema que solo beneficia a unos pocos. “La solidaridad es definida entonces, como una forma de compensación de diferencias, es decir, se funda no ya de manera general y *a priori*, sino en el tratamiento diferenciado de los individuos” (Rosanvallon 1992 y 1995, citado por Herrera, C, p 64.).

La siguiente voz ilustra cómo esa conciencia social revestida de un hálito de culpabilidad, se materializa en una solidaridad asistencialista que contiene un sentimiento compasivo y cuya función es atender las necesidades inmediatas

“...hoy yo me siento muy feliz yo ahorro para poder llevarles, llevarles buenas cositas, por ejemplo pues yo tengo una alcancía solo para, para las obras sociales, a mi si me han enseñado muchas cosas personas de allá y sí me han ayudado a ser mucho más feliz...”(ES)

Como concepto, la solidaridad emergió entonces, para resolver la cuestión social, de ahí el surgimiento de instituciones sociales que “sirvieran de garantía a los individuos frente a los riesgos de la vida”, (Bourgeois, 1902, citado por Herrera, C:65) para esto se instauraron impuestos que financiaran una solidaridad restitutiva que supusiera la libertad del individuo al liberarse de la deuda social.

La voz siguiente ilustra esa conciencia de deuda social que ha sido instaurada en los individuos:

“...el objetivo es saldar el saldo con la sociedad, yo sé que quizás no lo consiga en vida porque yo sé que es algo muy grande y hay un montón de problemas dentro del país que no van a permitir que hasta uno con buenas intenciones pueda trabajar bien, pero igual pues, como te digo, hay que ser perseverante y no dejar de luchar porque simplemente uno diga, no, no lo van a valorar, sino simplemente aportar.”(EC)

Ese liberarse, ese sentirse culpable, es la función de esa solidaridad restitutiva que supone conductas asistencialistas que no van más allá del tratamiento de asuntos puntuales que menguan las carencias materiales, pero que no trascienden al cambio de las vidas de las personas que requieren de la asistencia.

La siguiente voz ilustra el sentimiento que emerge cuando el sujeto solidario reflexiona sobre el tipo de solidaridad restitutiva y su efecto en la vida de las personas.

“...primero acercarse a esa realidad inmediata, esa sensibilización inmediata pues va sumando de a poquito, hasta que ya por fin yo fui pensando poco a poco como ayudar porque ya empecé a formar parte de diferentes trabajos sociales sentí que me generaba plenitud ¿cierto?, pero me di cuenta que esos trabajos sociales eran vacíos absolutamente, o sea su trabajo se encargaba de recoger un montón de voluntarios para recibir plata de ellos ponerlos a trabajar un día y se acabó entonces no solucionaba ninguna problemática a fondo...”(EQ)

Ese no solucionar ninguna problemática a fondo, es el juego que supone el mercado capitalista; no soluciono nada a fondo para tener que volver a disponer recursos y quizás malversarlos y obtener así beneficios y ganancias individuales, ya sea prestigio, fama o riqueza. De ahí que la solidaridad asistencial que no aboga para hacer coincidir los fines individuales con los colectivos se preste para la corrupción y el sostenimiento de las desigualdades que tanto daño

nos ha hecho como colectivo humano. Un ejemplo de lo anterior lo ilustra la siguiente voz de un estudiante.

...ese “Soñar despierto” tiene muchas empresas que lo patrocinan y esas empresas tal vez no quieran tanto el trabajo social si no pues si voz le vas a comprar algo a una empresa y voz vez que la empresa maneja una fundación, un trabajo social pues te va dar mejor imagen esa empresa, entonces pues tal vez esas empresas solo hacen eso”(ES)

Con el advenimiento de la sociología y el nacimiento de las ciencias sociales y humanas, el concepto de solidaridad se reconceptualiza en forma de fraternidad para tomar de ella el principio ético y moral de que somos iguales en términos de hermandad (hermandad universal), de ahí que se convierta en un sentimiento social que pone a prueba el compromiso volitivo que permite ver en el rostro del Otro, la fragilidad humana como factor común que nos responsabiliza del Otro, como una verdadera implicación con ese Otro y su causa. Una causa, que propende por procesos solidarios y de cooperación a largo plazo, que no solo asistan las carencias materiales, sino que también sea capaz de transformar la vida propia y la del otro, es decir, que sea capaz de implicar el proyecto de vida del Otro al propio.

La voz siguiente muestra como el joven de estrato alto pasa de una solidaridad asistencial guiada a una actitud de reconocimiento y de activación de autonomía personal e independencia que hace que la solidaridad más que atender necesidades inmediatas, atienda a las posibilidades de proyectos de vida del Otro en ese implicar-Se

“...el niño el que le falta el pie ese niño me dejó pensando cuando dijo que quería ser futbolista, entonces hay prótesis obviamente no para jugar futbol pero hay prótesis baratas que le sirven a él como para empezar a coger más motricidad, entonces mi primo y yo estamos como haciendo una teletón ahí en la familia para comprarle la prótesis al niño”(ES)

En estos términos León Bourgeois (1896)- en su teoría Solidarista (citado por Herrera, C. p, 65) plantea que los procesos de solidaridad caracterizan la vida, en el sentido biológico de la palabra, pues surge como tal del hecho que el hombre, al nacer, adquiere una deuda social como beneficiario de la obra humana que lo precede y le permite existir. En este sentido, solo existimos como seres humanos, cuando servimos a la humanidad, solo somos libres cuando son libres los que nos rodean, cuando las acciones que emprendemos en pro del bienestar del Otro se relacionan con prácticas de justicia que ayuden al Otro a alcanzar su igualdad, su dignidad, su

libertad, de lo contrario, seguiremos siendo esclavos de la obra de un sistema que se nutre de la desigualdad, de la injusticia y que solo hace “libres” a unos pocos.

La voz siguiente revela como el fin último de la solidaridad es emancipar, pero a partir de un proceso; en palabras de García Roca (1994: 64), un proceso que contiene tres dinanismos: uno asistencial, uno rehabilitador unido a potenciar la autodependencia y finalmente uno promotor orientado a la transformación de la vida de los sujetos y a su consiguiente emancipación.

“...considera como tres fases, la primera como tal es resolver el problema de habitabilidad, que es darles una vivienda digna. Pero el trabajo no se queda ahí, el trabajo luego pasa a hacer lo que debería hacer el Estado o una mesa de trabajo comunitario o que se encarga de todo el funcionamiento del barrio, TECHO trata de afianzarlo mucho con la misma comunidad, pero entonces primero se tienen que construir las viviendas, a partir de las viviendas se construyen relaciones con la comunidad y ya cuando hay una cantidad suficiente de viviendas en un barrio ya la comunidad está tan estrecha a TECHO que ya, ya se puede hacer una mesa de trabajo, entonces ya se trabajen problemas pues directos que van desde el acueducto, la electricidad, o sea todas, todas las carencias del barrio se tratan y la última fase que tiene TECHO es que finalmente ya no nos necesiten más, el barrio y pueda funcionar solo, entonces siempre es un trabajo arduo.”(EC)

El sujeto solidario es entonces un sujeto libre que se ha comprometido y se ha responsabilizado de la misión principal que cada uno tiene como ser humano de trabajar por la equidad, una libertad que parte de una ética del cuidado como posibilitadora de la restauración de la unidad original de toda la creación (perdida en los excluidos, en los despojados, en los pobres, en los oprimidos). Esta libertad, permite al sujeto solidario crecer moralmente no desde la coacción y la culpa sino desde la comprensión y el amor a la humanidad, él sale de él mismo para encontrarse con el Otro con el único interés de cuidarlo y agradecerle su existencia; de ahí que la relación que tejen abre camino al crecimiento mutuo y se constituye no solo en una forma de vida sino en una política de vida que aboga por el reconocimiento desde la significación del Otro. Una significación que pide a gritos estar atravesada por sueños, y proyectos de vida compartidos que no solo aten el cuerpo o la mente sino el alma, y que puedan vibrar armónicamente al compás de un solo propósito: Compartir mundo.

4. Discusión final

Para los jóvenes de estrato socioeconómico alto se convierte en una experiencia muy impactante acercarse a los sectores menos favorecidos de la sociedad, pues evidencian allí formas de vida incomprensibles para ellos desde la miseria y la pobreza. Entrar en contacto con un contexto tan diferente al suyo confronta la homogeneidad, estabilidad y confort característicos de sus dinámicas sociales, cuestiona su estilo de vida y los introduce en una reflexión movilizadora respecto a su responsabilidad como sujetos políticos

Enfrentarse a esta realidad tan ajena y distante genera en estos jóvenes un primer impacto que, como una película de terror, pasa ante sus ojos erizándoles la piel y provocándoles graves retortijones viscerales desde el asombro, para darle cabida luego a una serie de interrogantes sobre lo que significa para ellos el reconocimiento de unos rostros antes ocultos tras el cristal de una pantalla plana de televisión, y que ahora aparecen en carne y hueso para confrontar con su presencia la existencia de ambos.

A partir de estos interrogantes se reconfiguran unas nuevas posibilidades de ubicar su lugar en el mundo, una resignificación de sus vidas atravesadas por el reconocimiento de sí en la interacción con el Otro, la responsabilidad y el cuidado que estas relaciones ameritan desde el sentido ético, la construcción colectiva como parte de la subjetividad política que ahora rompe con las prácticas individualistas antes instauradas.

Cuando la panorámica se abre, cuando hace entrada a escena el Otro, aquel que está pasando la frontera, ese guerrero incansable de la vida encerrado en cuerpos de niños con sonrisas esperanzadoras, o en cuerpos de adultos revestidos de valor y fortaleza, o en cuerpos de ancianos pintados de ternura y sabiduría; algo hace click en el interior de los jóvenes de estratos socioeconómicos altos, provocando cambios en su manera de pensar, sentir y actuar. La realidad ahora se mira con otro lente: el de la solidaridad, el reconocimiento y el amor por el Otro, que a partir de ese momento entra a formar parte vital de su proyecto de vida.

Estas oportunidades para la configuración subjetiva de los jóvenes de estratos altos en el contacto con el Otro en situación de precariedad, se refuerzan con experiencias permanentes con ese Otro diverso que reta su propia experiencia y transforma o amplía construcciones de vida ya existentes. Las decisiones tomadas en sus planes actuales y futuros están ahora atravesadas por la construcción colectiva con el Otro, diseñando escenarios donde ambos tengan oportunidades de crecer, evolucionar y alcanzar la tan anhelada felicidad. Algo sucede en la subjetividad de estos jóvenes a partir de este encuentro, algo que les devuelve la esperanza, les

resignifica su sentido de la vida, los monta en nuevos sueños y los convierte en agentes transformadores de la sociedad en la que viven.

La responsabilidad acontece en los jóvenes de estratos socioeconómicos altos con el aparecer mismo del Otro, con su entrada en escena, con la voluntad de acogerlo y hacerse cargo de él en cuanto comprenden que están participando en un proyecto compartido, en un proyecto de humanidad que implica una reconfiguración subjetiva de los actores, donde el Otro sea mirado como un igual que necesita atención, que solicita cuidado, que reclama, en ocasiones de forma silenciosa, una respuesta de justicia y reconocimiento de sí: “El otro representa una excepcionalidad absoluta y no es la razón universal la que conmina a la respuesta ética, sino la interpelación de otro concreto que, desde su alteridad inaprensible, me sujeta a responder ante él/ella y por él/ella”. (Patiño, 2010: 192)

Los jóvenes de estrato socioeconómico alto, a partir del encuentro con ellos mismos desde el reconocimiento del lugar privilegiado que ocupan en el mundo al ser sujetos de derechos, pensantes, con emociones y sensaciones capaces de reescribir la historia no solo personal, sino la de su familia, su escuela, su barrio, su ciudad, su país y su mundo logran experimentar el poder transformador que tienen y la posibilidad de aprovecharlo en la construcción de sueños de humanidad compartida. En el momento en que se genera conciencia acerca de este poder surge una nueva mirada de lo otro y de los Otros. Una mirada cargada de responsabilidad, en la medida en que se valida la interpelación del Otro, se le otorga un lugar privilegiado en el proyecto de vida propio y se actúa en consecuencia a su llamado; una mirada compasiva que posibilite el ponerse en el lugar del Otro y desde esa sensibilidad pensarse proyectos incluyentes, dignificantes y potenciadores; y una mirada atravesada por la solidaridad para ser prontos en la respuesta demandada en la relación responsable con el Otro, para ser participantes activos en la reconfiguración permanente de la subjetividad propia y del Otro.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008) Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes, en Revista Argentina de Sociología.
- Alvarado, S., Patiño, J. y Loaiza, J. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del
- Carpio, Patricio (2008). El buen vivir, más allá del desarrollo: la nueva perspectiva constitucional. La Habana.
- Franco-Cortés, Á. M. & Roldán-Vargas, O. (2015). Sentido de la responsabilidad con la salud: perspectiva de sujetos que reivindican este derecho. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
- Gadamer, H. (1993). Verdad y Método. Salamanca, España. Sígueme
- García Roca, Joaquín (1994) Solidaridad y Voluntariado. Ed. Sal Terrae. [Versión electrónica]. [Fecha de consulta: 24 de Marzo de 2014] Disponible en:
http://books.google.com.co/books?id=byFsYIKgACYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Herrera, Carlos Miguel. (2013). El concepto de solidaridad y sus problemas político-constitucionales. Una perspectiva iusfilosófica*. Revista de Estudios Sociales. Universidad de los Andes-Col N 46: mayo- agosto 2013 p.63-73[Versión electrónica]
<http://dx.doi.org/10.7440/res46.2013.07>
- Honneth, A. (1997) La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales, Barcelona. Crítica.
- León, E. y Zemelman, H. (1997). Subjetividad: Umbrales del pensamiento social. Barcelona. Editorial Anthropos.
- Levinas, E. (1991): Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre, París, Grasset.
- Levinas, E. (2000). Ética e infinito. Gráficas Rógar S.A. Segunda Edición. Madrid, España.
- Levinas, E. (2002). Totalidad e Infinito, Ensayo sobre la exterioridad. Ediciones Sígueme. Salamanca.
- Mardones, J.M. (1999). Síntomas de un retorno. La religión en el pensamiento actual. Cantabria, Sal Terrae.
- Maturana, H. (2002). Formación Humana y capacitación. Santiago de Chile. Dolmen ediciones.

- Mèlich, J C. (1994): Del extraño al cómplice, la educación en la vida cotidiana, Barcelona.
- Mélich J C. (2002): Filosofía de la finitud. Barcelona. Herder
- Mèlich, J C. (2009). La zona sombría de la moral. Tomado de: Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación. Editorial Graó. Barcelona.
- Mélich, J C. (2014). Lógica de la crueldad. Herder Editorial. Barcelona.
- Muñoz, Germán y Muñoz, D. (2008). La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: una aproximación teórica desde los estudios culturales. En: Revista Argentina de Sociología. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Sociológicas. Año 6, Volumen 11.
- Patiño, S. (2010). La responsividad ética. Madrid. Plaza y Valdés Editores.
- Poch, C. y Vicente, A. (2010): La acogida y la compasión: acompañar al otro, en Los márgenes de la moral, Barcelona.
- Skliar, C. (2008). El cuidado del otro. Argentina Ministerio de Educación y Tecnología
- Skliar, C. y Tellez, M. (2008): Conmover la educación. Buenos Aires. Noveduc
- Schütz, A. (2003). El problema de la realidad social (2da edición). Buenos Aires: Amorrortu