

Formas de reconocimiento y formación ciudadana

Tobías Rengifo Rengifo¹

Resumen. El presente artículo es el resultado de una investigación realizada para una tesis doctoral acerca de las formas de reconocimiento, con base en la teoría del reconocimiento desarrollada en la obra de Axel Honneth. Se buscó inferir cómo estas formas se dan en el ámbito escolar y están relacionadas con la formación ciudadana; asimismo, develar los sentidos que los estudiantes le dan a las formas de reconocimiento y a la formación ciudadana. Por tanto, se trató de una investigación cualitativa, etnográfica, que combinó estudios de caso múltiple, dilemas morales, entrevistas, talleres, aplicación de cuestionarios, revisión de documentos. La investigación se desarrolló en diez instituciones educativas de carácter oficial, en la ciudad de Neiva, por considerar que la escuela es un espacio privilegiado para la socialización y propiciador de un ambiente natural para la formación ciudadana.

Palabras clave: reconocimiento, formas de reconocimiento, formación ciudadana, escuela

Abstract. This article is the result of research conducted in a doctoral thesis about the forms of recognition, based on the Theory of Recognition developed in all the work of Axel Honneth. It sought to infer how these forms are given in the school and are related to citizenship education. Also reveal the senses that students give forms of recognition and citizenship training. Therefore, it is a qualitative research, ethnographic, case studies, combined with moral dilemmas, interviews, workshops, questionnaires application, document review. The research was conducted in ten schools in an official capacity in the city of Neiva, considering that the school is a privileged space for socializing and facilitator of a natural environment for citizenship education.

Key words: recognition, forms of recognition, citizenship education, school

¹ Magíster en Educación y Desarrollo comunitario. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación. Rudecolombia – CADE Ibagué, Universidad del Tolima. Rector, Institución Educativa María Cristina Arango, Neiva. Docente Catedrático, Universidad Surcolombiana, Colombia. tobiasrengifo@gmail.com

Introducción

“No el filósofo, los ciudadanos han de tener la última palabra”.
Habermas, J. y Rawls, J. (1998)

Las relaciones que se dan entre los sujetos se fundamentan en la posibilidad de reconocer en el otro a una persona capaz de interacción, con la cual es posible, no solamente establecer una relación, sino encontrar un sentido a esa relación; la intersubjetividad se cimienta en el reconocimiento del otro y, dependiendo de cómo se reconozcan, determinan su forma de actuar. El reconocimiento, que se supone connatural, no siempre acontece en debida forma y, con frecuencia, la ausencia de un reconocimiento debido puede explicar la presencia de relaciones de indiferencia o de violencia. Esto hace pensar en la necesidad de formación para el reconocimiento, que propicie una sana convivencia, que ayude a ver en el otro a un sujeto igualmente digno. Es posible detectar indiferencia y hasta violencia, incluso en espacios de relaciones íntimas y afectivas, como en la familia, o más próximas, como en la escuela; de ahí el interés de la escuela frente al reconocimiento, que debe subyacer a la propuesta de formación, y particularmente de formación ciudadana.

La importancia del reconocimiento como base de las relaciones intersubjetivas ha sido ampliamente estudiado por varios autores, dentro de los que se destaca Honneth por el giro teórico hacia la teoría del reconocimiento que le da a la escuela de Frankfurt (Honneth, 2009a, p. 28). Toda su amplia obra la ha dedicado a estudiar y analizar el reconocimiento como subyacente a la intersubjetividad. En este mismo sentido, se encuentran múltiples estudios que coinciden en subrayar la necesidad del reconocimiento como soporte de las relaciones intersubjetivas y del ejercicio de la justicia (Rawls, 1979; y Young, 2000), la importancia de la distribución como expresión del reconocimiento (Fraser, 2006) y el respeto por la diferencia (Taylor, 2001 y Ricoeur, 2005).

En sentido contrario, la ausencia de reconocimiento puede entenderse como invisibilización, concebida en lo que Pierre Bourdieu (2001) detallaba como violencia simbólica. En términos de García y Madriaza (2005), los estudiantes se manifiestan a través de actos y actitudes entre sus compañeros, a partir de un individualismo exacerbado como un medio de darse a conocer y exigir reconocimiento entre sus compañeros. Esto permite suponer que en el ámbito escolar se den formas de reconocimiento y desconocimiento simultáneamente. Los individuos pretenden y necesitan ser reconocidos, como fruto de una tensión moral que viven, pero la misma tensión puede llevarlos a buscar este reconocimiento por vías no siempre racionales ni razonables. De ahí la importancia de examinar lo que sucede concretamente en los procesos formativos que se brindan en la escuela para la formación de ciudadanos críticos, y se establezca la importancia de la relación entre formas en que se manifiesta el reconocimiento y una formación ciudadana que responda a esta demanda, muchas veces no reflexionada.

La inquietud práxica inicial surge del análisis consuetudinario acerca de cómo en las diferentes maneras de intersubjetividad, el reconocimiento del otro no siempre implica a una relación armoniosa. En la escuela se dan expresiones de violencia, a pesar de ser un espacio de formación. A manera de ejemplo, las investigaciones de Villanueva (2007), Martínez (2005), García (2005), entre otras, así como los informes de los medios de comunicación², muestran un inusitado crecimiento de la violencia, tanto en intensidad como en extensión, por parte de estudiantes en los espacios escolares, con amplia pluralidad etiológica. Estos trabajos investigativos coinciden en indicar que el fenómeno de la violencia escolar es reflejo de lo que sucede en los demás ámbitos sociales y familiares en los que conviven los estudiantes, con una notoria influencia, que en ocasiones es notablemente perjudicial, de los medios de comunicación³, que terminan por fortalecer manifestaciones violentas en el ámbito escolar e introducir a los niños y jóvenes en la cultura de la violencia, dentro de la que destacan la intimidación entre compañeros de estudio (Avilés y Monjas, 1999).

En cuanto al trabajo mismo que realiza toda escuela, es indiscutible la importancia que tiene brindar formación integral que suponga y contenga, como uno de sus componentes de mayor fuerza, una formación humana, social, ética, moral y política, que corrobore el sentido de convivencia de los educandos y que favorezca en ellos la generación de formas de reconocimiento que le permitan a la escuela repensarse como espacio privilegiado de formación para la convivencia y vivencia de la solidaridad, de la tolerancia, del respeto al otro y a sus derechos. Esta formación se presenta como una manera privilegiada para hacer frente a las manifestaciones de indiferencia o de violencia, que entre los niños y jóvenes de las escuelas interfieren los procesos de formación, no solamente disciplinar, sino especialmente en la formación humana, hasta hacerlos quiméricos o imposibles (Martínez y Pérez, 2005). Afecta particularmente la formación ciudadana porque esta tiene como uno de sus ejes gravitacionales el reconocimiento del otro como igual (Taylor, 2001; Honneth, 2007; Fraser y Honneth, 2006). También se afecta el logro de los ideales establecidos en la Constitución Política, artículo 67, y la Ley 115 de 1994, artículo 5º: “se educa para la convivencia”.

Es en la escuela donde se pone en escena de manera preferida la dimensión social del ser humano, característica sobresaliente y constitutiva de su mismo ser. El encuentro con los demás no lleva insita la garantía de una convivencia armónica (Honneth, 2009b), pues lo social, aunque natural, demanda ser formado, y parece, más bien, que la formación de la dimensión social es la razón última que justifica la

² El diario El Tiempo ha ido registrando, como muchos otros medios de comunicación, noticias de violencia escolar así, por ejemplo: 7 en noticias en 1990; 83 en el año 2000; 147 durante el año 2008 y, en el año 2010, aún sin terminar, ya se superan las 100 noticias de violencia escolar. <http://www.eltiempo.com/archivo/buscar?q=violencia+escolar>

³ En este sentido se puede consultar la obra de Gustavo Castro Caicedo, *El Libro Rojo: “La televisión, sin proponérselo, sin que así lo planeen quienes la programan, es para muchos colombianos la escuela del crimen... De 150 reclusos entrevistados en 15 cárceles de 13 ciudades, sindicados o condenados por distintos delitos, el 92,6 por ciento afirmó que la televisión o el cine influyeron en su comportamiento delictivo o violento o en el de los demás reclusos”* (Caicedo, 1988. p. 35).

existencia de la escuela y de la educación, en general. El Estado organiza la escuela, pero no necesariamente garantiza que ella responda al reto de educar para hacer frente a los grandes retos que demanda el momento actual, entre los que aparecen relaciones intersubjetivas no siempre caracterizadas por reacciones morales adecuadas frente al valor de los otros; estas manifestaciones, como ya se ha dicho, interfieren y obstaculizan los procesos de formación, especialmente los que tienen que ver con la generación de formas de reconocimiento, que subyacen a la formación ciudadana que se brinda en la escuela.

Sin embargo, no se parte de creer o aceptar que la formación que se brinda en la escuela necesariamente lleva a experimentar una sana convivencia, mejorar las formas de reconocimiento, haciendo menos violentos a los estudiantes. En la escuela también se manifiesta el fenómeno de la violencia (Beech y Marchesi, 2007), agravada por los estilos culturales de los contextos escolares, debido a que facilitan la recreación de códigos de violencia, que se asumen como expresiones de comunicación entre los estudiantes, de un modo natural:

“Como la experiencia del reconocimiento social representa una condición de la que depende la evolución de la identidad del hombre en general, su ausencia, es decir, el desprecio, conlleva necesariamente a la sensación de una inminente pérdida de personalidad” (Honneth, 2009b:262);

De donde se puede colegir la necesidad de pensar que, en la formación ciudadana que se ofrece en las escuelas, se refuerce todo lo relacionado con la gestación de formas de reconocimiento que fortalezcan, fundamenten, justifiquen y den sentido a la formación ciudadana, ya que “el reconocimiento debido no solo es una cortesía que debemos a los demás; es una necesidad humana vital” (Taylor, 2001, p. 45).

El trabajo investigativo no puede quedarse en la simple pregunta, por importante que esta sea, sino que se hace necesario trascenderla, como orientadora de todo un proceso inquisitivo hacia la búsqueda de respuestas en el horizonte teórico y en el campo práctico escolar, como escenarios imprescindibles de esta investigación. Por tanto, para tratar de encontrar respuestas a la cuestión planteada, se hizo indispensable comprender e interpretar las formas de reconocimiento y su relación con la formación ciudadana en la escuela. Esa comprensión e interpretación demandó la planeación y operacionalización de todo un proceso en busca de lograr identificar y caracterizar en la formación ciudadana escolar, su relación con las formas de reconocimiento; además, que permitiera comprender el sentido que los estudiantes le dan a las formas de reconocimiento y a la formación ciudadana escolar.

Metodología

Cuando el camino trazado se recorre por fuera de los cánones de las ciencias naturales y se transita en las llamadas ciencias humanas o sociales, y particularmente

en las ciencias de la educación, las metodologías se hacen más complejas, de zurdos y entramados que interrelacionan diversas perspectivas teóricas y epistemológicas, pero inclinadas la mayoría de las veces por el eje gravitacional de la investigación cualitativa. La investigación cualitativa precisa de metodologías que favorezcan una percepción menos abstracta y más humana de la realidad o realidades que se pretendan investigar. Las exigencias de los objetivos de esta investigación obligaron por rigurosidad, a la conjugación de metodologías en la comprensión e interpretación de los sentidos que le dan los estudiantes a las formas de reconocimiento y a la formación ciudadana escolar. Esa conjugación de metodologías en el estudio de un fenómeno, es lo que Denzin llama “proceso de triangulación de la información” (Denzin, 1978).

Con base en las investigadoras Goetz y Le Compte (1988, pp. 67-69), se identificaron cuatro fases que componen este proceso de investigación: la primera, hace referencia a lo previo, en que se estableció el marco global de la investigación, el grupo de estudio y los referentes teóricos. La segunda fase, relacionada con el investigador y la investigación, se definió dónde y cómo establecer las fuentes de información, que no pueden ser otras que los estudiantes, por los objetivos de la investigación; qué estrategias utilizar para recoger la información y registrarla. Inicialmente se llevaron a cabo varias indagaciones, a manera de diálogo o entrevista no estructurada, con estudiantes y profesores de diferentes instituciones, con el propósito de entender cuáles serían las mejores estrategias a utilizar con los estudiantes para recoger la información y registrarla. En esta fase, así como en la primera, se asimilaron, por parte del investigador, los estudios internacionales y nacionales que se han llevado a cabo y que tienen relación directa con esta investigación, con el fin de poder justificar mejor los grupos de estudiantes con los cuales se trabajaría en esta investigación, así como seleccionar las mejores estrategias.

Como resultado, se escogieron los estudiantes al término de su educación básica, en grado 9º, que tienen una edad promedio de 15 años, y que están adelantando sus estudios en instituciones educativas de carácter público, de las cuales se seleccionaron diez, una por cada comuna, y de cada una de ellas se escogieron sesenta estudiantes, treinta por jornada (mañana y tarde), mitad hombres y mitad mujeres, con excepción de dos instituciones, que no cuentan con grado 9º en ambas jornadas o que tienen menos de treinta alumnos; así que el total de estudiantes fue de 530. El grado noveno marca la terminación de la V etapa de los procesos de desarrollo mental, conocida como proceso de pensamiento lógico, con base en los cuales el Ministerio de Educación Nacional propuso los estándares básicos de formación en cada área. El desarrollo del pensamiento lógico, si bien se viene dando de manera evolutiva, es entre los grados 8º y 9º, que coincide con las edades entre 14 y 15 años, que se despliega su propuesta de formación. Debe aclararse que los estadios de desarrollo de pensamiento, que coinciden con los estándares por áreas de desempeño, organizados en conjunto de grados, son ideales en los que hay que formar.

La tercera fase, de elaboración y revisión constante de las estrategias para recoger la información, se llevó a cabo en las instituciones educativas, en dos momentos.

Primero se practicaron dos pruebas piloto en tres de ellas, que sirvieron para corregir preguntas y revisar la redacción de varios dilemas morales que se usaron para que los estudiantes reaccionaran ante esas realidades planteadas. Los dilemas morales fueron diseñados de tal manera que permitieran situar a los estudiantes frente a las diferentes formas de reconocimiento, con base en la clasificación que hace Honneth, y lograr que reaccionaran moralmente, es decir, captar el sentido que ellos le dan al reconocimiento, para que hicieran posible comprender e interpretar las reacciones morales y adecuadas de los estudiantes frente a las cualidades de valor de los demás seres humanos (Honneth, 2006, p. 146). También se diseñaron las estrategias de recolección de la información de tal manera que permitieran indagar por la formación ciudadana que se brinda en la escuela. El registro de esta información y su análisis crítico ayudó a establecer vínculos entre las formas de reconocimiento y la formación ciudadana.

La cuarta fase consistió en el análisis de la información recolectada, la cual se realizó en tres momentos hermenéuticos: el primero, de tipo descriptivo, de análisis de texto y de contexto; el segundo, más comprensivo, y el tercero, de corte interpretativo-argumentativo.

Es necesario aclarar que, al hacer uso de la etnografía en esta investigación, se facilitó la circularidad del manejo de la información, esto es, hubo interacción entre recoger información, registrarla, analizarla, revisar objetivos, hasta lograr un informe final, que en esta investigación se ha llamado un metatexto (Figura 1). Ello indica otra característica de este estudio al soportarse metodológicamente en la investigación etnográfica, y es que las diferentes etapas no están claramente delimitadas o definidas, pues el objeto de investigación son sujetos singulares, y para comprender e interpretar los sentidos que ellos dan a sus experiencias de vida, es difícil poder anticipar todos los pasos de una investigación que puede tomar diferentes alternativas sobre la marcha, sin necesidad de salirse del amplio campo de la investigación etnográfica.

Se aunaron además los aportes que hacen el interaccionismo simbólico y el análisis de texto; todo esto, para el análisis de la información. Por el ambiente educativo se requirió de una etnografía propia. La etnografía educativa es un nuevo yacimiento de la investigación cualitativa, y particularmente de la etnográfica, que ha ido tomando cierto cuerpo y caracterización particulares. Para Judith Goetz y Margaret LeCompte “El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos” (1988, p. 41), lo que hace de la etnografía educativa un asidero propio para la comprensión de los fenómenos educativos, especialmente aquellos que acontecen en las interacciones de los estudiantes.

Dentro de las técnicas e instrumentos utilizados se requirió de la etnografía crítica combinada con estudio de caso múltiple, el uso de dilemas morales y grupos focales, así como entrevistas individuales. El trabajo de campo ayudó a confrontar los postulados teóricos con la realidad práctica y vivencial de los estudiantes, en el

contexto escolar. Escuchar, leer, analizar, comprender e interpretar sus respuestas fue el trabajo de extensas jornadas, animadas por el gusto académico de encontrar eco de la teoría del reconocimiento de Honneth en las apreciaciones de los estudiantes.



Gráfica 1: Conjugación de técnicas para recoger la información.

Resultados

La información obtenida se organizó con base en categorías y subcategorías de análisis; se parte de la clasificación hecha por Axel Honneth (2006, p. 140), y se vierte en cada una de ellas la información registrada y pertinente, independiente del instrumento o técnica usada, pues estos eran medios que se requerían para conseguir la información. En cuanto a la categoría: “formas de reconocimiento”, esta se presenta dividida en tres esferas, o formas básicas o fundamentales, en las que se puede verificar la realización práctica del reconocimiento. La primera esfera de reconocimiento es “el amor”, caracterizado por la autoconfianza, que desarrolla autonomía individual y permite reconocer al otro como distinto, pero al cual se siente ligado emocionalmente. De la autoconfianza Honneth (1997) muestra que emergen los sentimientos morales. La esfera del amor tiene por principios la atención afectiva y la necesidad de cuidado, es presentada y analizada con base en las formas concretas de reconocimiento.

Como un indicador del nivel de aprobación por parte de los estudiantes acerca de la existencia e importancia del reconocimiento en las relaciones íntimas, es decir, en la primera esfera, llama la atención que exista un alto nivel de acuerdo en los estudiantes; o sea que para ellos sí existe un reconocimiento mutuo en las relaciones de amor y de amistad que se viven con las personas más próximas afectivamente,

no próximas físicamente; sin importar tanto el ámbito (familiar o escolar) en que se vivencian esas relaciones, sino el afecto. El reconocimiento mutuo se da por la proximidad afectiva, no física. Ese reconocimiento mutuo se sustenta en esa relación íntima, en esa proximidad afectiva.

Las respuestas obtenidas en las entrevistas individuales y en los grupos focales, donde se discutió con base en dilemas morales, permitieron comprender el sentido que los estudiantes le dan a las formas de reconocimiento y a la formación ciudadana en la escuela. Ante las preguntas: ¿Para qué cree usted que sirve reconocer la importancia de mi amigo (o de mi familiar con quien convivo)? ¿Qué importancia tiene para mi vida que mi amigo sepa quién soy y me reconozca como tal? ¿Es importante o no que mi hermano (mamá, papá... familiar con quien convivo) me reconozca, y por qué?, los estudiantes en sus respuestas reafirmaron lo que habían contestado en los cuestionarios en el sentido de que sí se da un reconocimiento mutuo, con base en el cual existe la confianza, y es muy importante para la vida que el amigo o familiar próximo “me valore y acepte la valoración que le doy”; si no hay valoración, no hay confianza y tampoco hay amistad; la relación entre hermanos y con los padres es muchísimo mejor si hay buenos niveles de confianza, pero esta no existe ni puede existir si no se valoran mutuamente; no son suficientes los lazos familiares para construir la confianza, se necesita entre familiares próximos que se generen lazos de amistad, es decir, de confianza mutua. Cuando se traiciona la confianza, se produce una decepción para siempre.

A manera de ejemplo, el sujeto 1⁴ es un estudiante de grado 9^o en la Institución Educativa Oliverio Lara Borrero; se ha destacado por ser buen estudiante y tener muy buena aceptación entre sus compañeros de salón. Tanto en la entrevista como en el grupo focal resaltó:

“No conozco a mi papá, y entre más pasa el tiempo creo que menos me importa conocerlo, solamente le deseo que le vaya muy bien; pero si no fuera por mi mamá, que desde que yo estaba guambe⁵, me repetía muchísimas veces, casi que todos los días, que yo era muy inteligente, pero que eso no era suficiente, que tenía que respetar a todo el mundo, porque todos éramos hijos de Dios. Yo creo que eso me ha ayudado para llevármela bien con todos... pues yo sí he tenido varios problemas, pero trato de resolverlos hablando; por lo menos, en eso insisten mucho en el colegio y también mi mamá... A mí no me gusta que los compañeros se hagan los locos conmigo; si me gusta cuando estoy por ahí aburrido que me digan: ¡Uy, parece, ¿qué le pasa...?”⁶.

⁴ Se omite el nombre por tratarse de un menor de edad.

⁵ El término “guambe” en el sur del país se usa para referirse a los niños, especialmente menores de diez años. También se utiliza el término “guámbito” y “gua gua”.

⁶ Todas las entrevistas y grupos focales se hicieron entre los meses de febrero, marzo y abril de 2012. De esta primera se transcriben sólo las partes más pertinentes, y fue realizada junto con el grupo focal en la segunda semana de marzo de 2012, en las instalaciones de la institución educativa Oliverio Lara Borrero, jornada mañana. Los nombres de los estudiantes, por ser menores de edad, se remplazan por Sujeto, y el número de cada sujeto depende del orden de aparición en la investigación.

Asimismo, para contrastar la información expresada por los estudiantes en los dilemas morales se les pidió que contestaran en una escala de aprobación el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las formas de reconocimiento. En cuanto a la subcategoría “ Las formas de resolver los problemas depende del reconocimiento previo ”, el promedio del nivel de acuerdo entre 530 estudiantes fue de 9,2 sobre 10, lo cual es contundente. Es decir, queda claramente demostrado, sin que la demostración fuera objetivo en la investigación, que no es lo mismo tratar de solucionar un problema con un conocido que con un desconocido.

En la segunda esfera del reconocimiento, conocida como la esfera del derecho, caracterizada por las relaciones jurídicas y que tiene como principios realizadores la igualdad jurídica y la satisfacción de intereses, se examinaron cada una de las formas en que esta esfera se hace patente, de acuerdo con lo explicado por Honneth (1997). Al indagar a los estudiantes por las vivencias normativizadas, de relaciones sociales regladas, y en este ambiente por la auto-comprensión como ciudadanos, los estudiantes dan la sensación de no tener claridad de lo que es ser ciudadano. El análisis de sus respuestas muestra que no se ven como ciudadanos; al respecto, fue común escuchar: ‘Los ciudadanos son los que tienen cédula y pueden votar’; es decir, la realidad de ser ciudadanos está aplazada para muchos de los jóvenes. En ellos se vislumbra una incipiente consciencia en relación con su autocomprensión como ciudadanos, lo que muestra una deficiencia en los procesos de formación ciudadana escolar. Los estudiantes no se reconocen como ciudadanos; sus compromisos se limitan a lo académico y a lo que les exijan en sus familias, sin mayor relación con la sociedad o el mundo.

En esta misma esfera jurídica, se preguntó también por la forma de reconocerse con los otros a partir de los derechos que les corresponden a los demás y a sí mismos, por la importancia de los derechos al ser ejes en torno a los cuales gira el reconocimiento, que, en términos de Honneth, son articuladores. Las reflexiones de los estudiantes son inmedibles, pero sí analizables y comprensibles; sin embargo, se les pidió que expresaran una parte de sus respuestas según estuvieran o no de acuerdo con lo que se les preguntaba. El grado de aceptación de que los derechos son facilitadores del reconocimiento fue de 7,45 sobre 10, lo que permite percibir en los estudiantes un aceptable grado de conciencia sobre los derechos y las relaciones que se establecen a partir de ellos, como, por ejemplo, una mejor comprensión del reconocimiento de los demás, en cuanto poseedores de derechos. Ser poseedores de derechos facilita el reconocimiento, y se es reconocido jurídicamente en cuanto se poseen derechos.

En la tercera esfera, práctica de reconocimiento, conocida también como el espacio de la solidaridad, se da un tercer momento de socialización en el que acontece el reconocimiento; aunque puede darse simultáneo con las dos esferas anteriores, por lo general sucede cuando el ser humano ha experimentado las relaciones íntimas de mutuo reconocimiento, en los vínculos que mantiene con las personas más próximas afectivamente. Este tercer momento es de experimentación de la valoración social,

por el prestigio que genera ser reconocido socialmente y que acrecienta la autoestima, brindan una mayor seguridad en sí mismo y permite la valoración de los progresos del otro.

Como resultados obtenidos en la tercera esfera de la solidaridad, se puede afirmar que no hay duda en los estudiantes de haya conciencia sobre las desigualdades que se presentan en la sociedad; a manera de ejemplo: Sujeto 23⁷, estudiante de la Institución Educativa Ricardo Borrero Álvarez:

¿Para qué sirve lo que estamos aprendiendo? Para nada. ¿Para qué venimos a la institución? A perder el tiempo. Con lo que aprendamos en el colegio no nos van a dar trabajo en ninguna parte, si acaso en Ciudad Limpia, barriendo las calles o recogiendo las basuras [...] para eso es que nos mandan a estudiar.

En cuanto a las desigualdades que se perciben en el interior de la escuela, aunque en apariencia se trata de relaciones relativamente equilibradas, los estudiantes aceptan como normal o justo lo que de por sí es una vida injusta, como aquella que se vive sin el pleno goce de los derechos ni el cumplimiento de los deberes.

Aunando y analizando respuestas en esta esfera, da la sensación de que aún los docentes no se percatan de la importancia que tiene para la formación ciudadana de los estudiantes el hecho de que las valoraciones sociales que ellos hacen, como expresión del reconocimiento, responden a esas desigualdades, generando relaciones hostiles o asimétricas; es decir, al no saber intervenir didácticamente esta situación se termina fomentando desde la escuela actitudes de desprecio, de indiferencia, en otras palabras: formas de menosprecio, en vez de formas de reconocimiento. De ahí la importancia de insistir en lo ya afirmado por Honneth: en que la dignidad humana se convierte en criterio único que puede buscar el equilibrio en las relaciones sociales, y que genera un reconocimiento recíproco, por encima de grupos o estratos. Esto es clave en cualquier proceso de formación ciudadana pertinente.

Mirando de manera comparativa todas las subcategorías, veinte en total, en que se dividen las esferas del reconocimiento y con las cuales se buscó confrontar la teoría del reconocimiento de Axel Honneth, para quien las diferentes formas de reconocimiento que acontecen simultáneamente indican estadios de desarrollo moral desiguales, así como múltiples maneras de relación intersubjetiva, para Honneth- el reconocimiento subyace a las relaciones humanas, a la comprensión individual y de los demás, es como un caleidoscopio desde el cual se valora a los demás y a sí mismo; en otros términos, es expresión íntima del ser humano, pues se trata de “la reacción moral y adecuada desde un punto de vista racional a las cualidades de valor de los seres humanos” (Honneth, 2006, p. 146). Aproximarse a ellas en el ámbito escolar, provocar a los estudiantes para que reaccionaran frente a los dilemas, preguntas, conversatorios, entrevistas individuales y en grupo; pedirles que para

⁷ Por tratarse de un menor de edad, se omite el nombre.

algunas de esas reacciones dieran una valoración en una escala de uno (1) a diez (10), siendo siempre uno (1) lo que estaba relacionado con lo contrario de la reacción moral adecuada, y diez (10) la reacción moral adecuada, manifestada en términos de desaprobación/aprobación o similares; en esa escala de valoración, ninguna medición ni comparación fue objetivo en la investigación que se realizó, pero para profundizar en la comprensión e interpretación de las formas de reconocimiento y su relación con la formación ciudadana escolar los datos que brindan las apreciaciones ponderadas y promediadas de los estudiantes son un recurso valioso para el análisis. El que se haya obtenido un promedio total de aprobación de las reacciones morales o reconocimiento de 8,16 sobre 10 es muy significativo, ya que permite tener otro elemento de juicio para afirmar que las formas de reconocimiento sí se dan en la escuela y que esta sí incide, desde la formación ciudadana que ofrece, en la manera como los estudiantes se perciben a sí mismos, perciben a los demás y, en consecuencia, reaccionan de manera adecuada o no frente al otro.

Conclusiones

Formar para el reconocimiento desde la escuela es una necesidad inaplazable que permitirá la conquista temprana de referentes visibles de humanidad, a partir de una lectura crítica de la realidad envolvente, globalizadora, en la que están los estudiantes y se mueve la educación. Aun sin la formación específica o intencional para el reconocimiento, los estudiantes valoran la importancia de este como fundamento o elemento que subyace en las relaciones íntimas mediadas por el amor, en las relaciones jurídicas mediadas por las obligaciones, y en las relaciones sociales mediadas por la solidaridad.

Todas las formas de reconocimiento, de acuerdo con las esferas del reconocimiento soportadas teóricamente sí son susceptibles de identificación y caracterización en el interior de la escuela, y están íntimamente relacionadas con la formación ciudadana que se brinda en la escuela; aunque casi nunca esta formación se hace de manera consciente; simplemente subyacen las formas de reconocimiento a la formación ciudadana, se vivencian en la escuela, aun sin una política institucional de brindar esta formación específica. El hecho de que la escuela no tenga en su propuesta curricular o plan de estudios de manera explícita ofrecer una formación ciudadana con base en las formas de reconocimiento, eso no quiere decir que no se den o que no se eduque en ellas, ya que las formas de reconocimiento pertenecen más a la condición humana, a su realidad intersubjetiva, que a una propuesta curricular. Tampoco se puede concluir que no se requiera formación al respecto, todo lo contrario, ya que el reconocimiento se trata de una reacción moral adecuada, y podrían darse reacciones morales inadecuadas.

La formación ciudadana que brinda la escuela sí permite reconocer y establecer una relación con las formas de reconocimiento. Las formas de reconocimiento no están supeditadas a una propuesta curricular formal, sino ligadas a la intersubjetividad,

y son objeto de la formación ciudadana de acuerdo con los estándares básicos; lo que indica que al trabajar la formación ciudadana desde la plasticidad curricular, se están trabajando las formas de reconocimiento, aunque no se haga de manera consciente. En conclusión, la escuela permite establecer un puente entre formación ciudadana y formas de reconocimiento. Otra razón está ligada al hecho de que la escuela es un espacio propicio para fomentar las relaciones intersubjetivas, y en estas se experimentan las formas de reconocimiento.

Frente a cada dilema moral, en cada entrevista grupal o individual, en toda respuesta que dieron, dejaron entrever que, como seres humanos que son, le dan sentido a las diferentes formas de reconocimiento, con lo cual confirman que estas formas de reconocimiento no solamente son ontogenéticas, sino que no son indiferentes en la vida de los estudiantes; por el contrario, están cargadas de sentido. En la medida en que las formas de reconocimiento están trabajadas desde la formación ciudadana, esta cobra una mayor importancia. No puede la formación ciudadana quedarse en la mera relación del sujeto, como persona natural, frente al Estado, como persona jurídica; en el cual el *ius imperii* está a cargo exclusivo del Estado, deslegitimando el ser y quehacer del ciudadano.

Sí es posible comprender e interpretar las formas de reconocimiento y la formación ciudadana. Esto ha quedado ampliamente indicado en el análisis de la información relacionada con todas y cada una de las formas de reconocimiento, y en todas las esferas. Lo que empezó como un reto en el estudio de la teoría del reconocimiento, como una necesidad sentida en el ejercicio de la docencia escolar, como una intuición académica personal, que se planteó como una pregunta de investigación y que se estableció en los objetivos del estudio, se ha corroborado no solamente con las respuestas de los estudiantes, sino con la contrastación que se hizo con la exposición teórica acerca del reconocimiento y la formación ciudadana. Los estudiantes reaccionan moralmente frente a los demás; lo importante es que lo hagan de manera adecuada, y para eso están la escuela y las propuestas de formación ciudadana.

Referencias

- Avilés, J. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21, (1). Obtenido de http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/04-21_1.pdf
- Beech, J. y Marchesi, Á. (2007). *Estar en la escuela. Un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina*. OEI / FSM
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

- Denzin, N. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Deslauriers, J. (2005). *Investigación cualitativa*. Pereira: Papiro.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006) *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid, Morata.
- García, M. y Madriaza, P. (2005) La imagen herida y el drama del reconocimiento: estudio cualitativo de los determinantes del cambio en la violencia escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos* 31 (2), Obtenido de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052005000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. y Rawls, J. (1998). *Debate sobre el liberalismo político*. Barcelona: Paidós.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (julio-diciembre de 2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, (35).
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. G. Calderón (trad.). Buenos Aires: Katz.
- Honneth, A. (2009a). *Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Honneth, A. (2009b). *Crítica del poder*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Honneth, A. (2009c). *Patologías de la razón: historia y actualidad de la teoría crítica*. G. Mársico (trad). Madrid: Katz.
- Lévinas, E. (1997). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Martínez, V. y Pérez, O. (mayo-agosto de 2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. (38). Obtenido de: <http://www.rieoei.org/rie38a02.htm>.
- Rawls, J. (1979). *Una teoría de la justicia*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta

Taylor, C. (2001). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Villanueva, A. (noviembre de 2007). Silencios y violencias en la escuela. *San Pablo. Servicio de Cultura y Actualidad religiosa*, año 5, (171), Obtenido de <http://www.san-pablo.com.ar/rol/?edicion=171>)

Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Valencia: Universidad de Valencia:

Referencia

Tobías Rengifo Rengifo, “Formas de reconocimiento y formación ciudadana”, revista *Perspectivas Educativas*, Ibagué, Universidad del Tolima, Vol. 5, (enero-diciembre), 2012, pp. 285 - 298

Se autoriza la reproducción del artículo para fines estrictamente académicos, citando la fuente y los créditos de los autores.

Fecha de recepción: 23/08/2012

Fecha de aprobación: 08/10//2012