

1 CIUDADANÍA, CIUDAD Y PRO- CESOS SOCIALES URBANOS

CITIZENSHIP
CITY AND URBAN
SOCIAL PROCESS



El reconocimiento como fundamento indispensable para la formación ciudadana*

Recognition as an essential foundation for citizenship education

Tobías Rengifo Rengifo**

Resumen

A lo largo de un lustro se adelantó una investigación dentro del marco de una tesis doctoral que buscó identificar de qué manera las formas de reconocimiento interpersonal se dan en el ámbito escolar y son indispensables para la formación ciudadana que allí se brinda; además, buscó develar los sentidos que los estudiantes les dan a las formas de reconocimiento y a la formación ciudadana. Los fundamentos teóricos que sustentaron principalmente esta investigación correspondieron a toda la obra desarrollada por Axel Honneth desde la Teoría Crítica: “Honneth arribó a la formulación de una versión propia de la Teoría Crítica que ha despertado suficiente interés como para permitir hablar —en sus propias palabras— de un ‘giro hacia la teoría del reconocimiento’” (Honneth, 2009a: 28). Metodológicamente, el estudio se movió dentro del amplio campo de la investigación cualitativa, particularmente en cuanto a la reciente etnografía educativa, garantizando rigurosidad y confiabilidad en la conjugación de estudios de caso múltiple, aplicación de dilemas morales, entrevistas, talleres, aplicación de cuestionarios y revisión de documentos.

El lugar de la investigación fue la escuela, concretamente diez instituciones educativas en la ciudad de Neiva, Huila. Los resultados muestran la importancia inaplazable de asir la formación ciudadana escolar en el sujeto mismo, en su capacidad de reconocer al otro y reconocerse en

* Artículo producto de la investigación “Formas de reconocimiento y formación ciudadana en la escuela” en la Universidad de Tolima presentada para optar por el título de Doctor.

** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor en las maestrías en educación de la Universidad del Tolima y de la Universidad Surcolombiana. Rector de Institución Educativa en Neiva.

Correo electrónico: tobiasrengifo@gmail.com

Recibido: 31 de enero de 2014 **Aprobado:** 3 de marzo de 2014

el otro por su igual dignidad. Asimismo, el estudio buscó resaltar la escuela como el espacio privilegiado para la socialización y como propiciador de un ambiente natural para la formación ciudadana.

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

Abstract

This study was conducted during five years of research as part of a doctoral dissertation project aimed at identifying how interpersonal recognition takes place in schools and it's essential for the citizenship education they provide; in addition, it revealed the meanings the students find in different forms of recognition and citizenship education. The main theoretical framework of the present study was the entire work developed by Axel Honneth from the Critical Theory: "Eventually, Honneth formulated his own version of the Critical Theory, which has aroused sufficient interest as to talk—in his own words— of 'a turn towards the theory of recognition'" (Honneth, 2009c: 28). Methodologically, the study was conducted within the broad field of qualitative research, particularly in terms of recent educational ethnography, ensuring rigor and reliability in conjugating multiple case studies, application of moral dilemmas, interviews, workshops, questionnaires, and document review.

The place for this research was the school, specifically ten schools in the city of Neiva, Huila (Colombia). The results show the urgent need of setting citizenship education in subjects, in their ability to recognize others and to be recognized in others by their equal dignity. Also, they highlight the school as a privileged facilitator space for socialization and as a natural environment for citizenship education.

Keywords: forms of recognition, recognition, citizenship education, school.

Sumario: 1. Introducción, 2. Contexto, 3. Metodología, 4. Proceso, 5. Resultados, 6. Conclusiones y 7. Referencias Bibliográficas

1. Introducción

Distintos estudios (Rawls, 1979; Honneth, 1997, 2006, 2007, 2009a, 2009b; Young, 2000; Taylor, 2001; Ricoeur, 2005; Fraser, 2006) coinciden en subrayar la necesidad del reconocimiento como soporte de las relaciones intersubjetivas y del ejercicio de la justicia, la redistribución y el respeto por la diferencia. Por tanto, la ausencia de reconocimiento, unida a los crecientes contextos de desigualdad y pobreza, además de la ausencia de formación ciudadana para el reconocimiento —pues muchas veces esta se confunde con una formación cívica para el cultivo de los valores patrios, la exaltación de próceres y la celebración de fiestas que rememoran batallas heroicas, pero que desconocen los graves retos de la actualidad que demandan la formación de pensamiento crítico (Nussbaum, 2010)—, hacen de la vivencia de las relaciones intersubjetivas al interior de la escuela un caldo de cultivo para formar más para la indiferencia frente al otro, que para el compromiso y la implicación, por lo que se malogra esa gran oportunidad que brinda la escuela para devolver la esperanza (Meirieu, 2003).

“Aquí podría decir que la razón por la cual ‘yo sé que tienes dolores’ no es una expresión de certeza, es una expresión de implicación” (Cavell, 2003, citado por Honneth, 2007: 76). ¿Hasta dónde el rostro del otro genera implicación y no una simple actitud de indiferencia? Las relaciones que se dan entre los sujetos parten del hecho de reconocer en el otro a una persona capaz de interacción, con la cual es posible no solamente establecer una relación, sino además encontrarle un sentido a esa relación; la intersubjetividad se fundamenta en el reconocimiento del otro, y en cuanto los sujetos se reconocen determinan su forma de actuar. ¿Por qué es posible detectar indiferencia y hasta violencia incluso en los espacios de las relaciones más íntimas y afectivas, como la familia, o más próximas, como la escuela? El reconocimiento del otro y de sí mismo, que se supone connatural, no siempre acontece en forma debida, y con frecuencia su ausencia puede explicar la presencia de relaciones de indiferencia o de violencia. Esto hace pensar en la necesidad de formación para el reconocimiento, para la convivencia, que ayude a reconocer en el

otro a un sujeto igualmente digno. ¿Qué papel cumple la escuela frente al reconocimiento, que debe subyacer a la propuesta de formación, y particularmente de formación ciudadana?

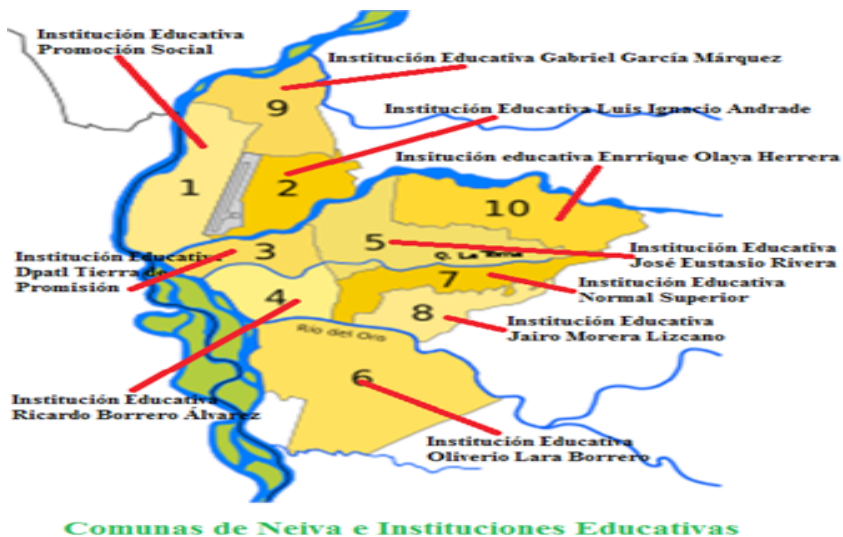
Lo que inicialmente fue una inquietud praxeológica, que se plasmó en el planteamiento de un problema, de una pregunta que orientó toda la investigación y de unos objetivos que iluminaron el camino a seguir y el horizonte hacia el cual dirigirse, se encontró en la Teoría del Reconocimiento de Axel Honneth, que proveyó las bases necesarias y suficientes para estructurar el cuerpo teórico que diera cimentación sólida a la tesis. El trabajo de campo ayudó a confrontar los postulados teóricos con la realidad práctica y vivencial de los estudiantes en el contexto escolar. Las formas de reconocimiento sí acontecen en el contexto escolar y sí están relacionadas con la formación ciudadana, pero es necesario formar para el acontecimiento del encuentro con el otro, porque mientras se globaliza la insensibilidad y la indiferencia, conmoverse frente a un rostro es un reto que cada día más se le endosa a la escuela.

2. Contexto

Casi a manera de condición a priori kantiana, el espacio geográfico se presenta como escenario en el que acontecen simultáneamente ambientes naturales y artificiales (en cuanto creados por el hombre); así, la ciudad de Neiva, y dentro de ella diez instituciones educativas de carácter oficial, fueron el contexto para confrontar la teoría del reconocimiento, especialmente la existencia de las formas de reconocimiento propuestas por Honneth (2006: 140), y su posible relación con la formación ciudadana. En lo social, Neiva es una ciudad caldeada por la violencia, la inseguridad y la desigualdad social, especialmente desde que fue límite de la llamada “zona de distensión”. Además, por ser la ciudad más importante de la región surcolombiana, es referencia para múltiples familias desplazadas por la inseguridad, lo que agrava la crisis social de la ciudad. Esta realidad contextual, que invoca permanentemente adjetivaciones que no excluyen lo problemático, se convierte en el gran contexto para la educación de cerca de ochenta mil niños, adolescentes y jóvenes que asisten a las instituciones

educativas, en un 75% al sector público y en un 25% al sector privado. Administrativamente, ha faltado planeación y ha sobrado corrupción, lo que produce incredulidad en la institucionalidad y genera desconfianza y poca participación ciudadana, impactando seriamente los procesos de formación ciudadana escolar (Rengifo et al, 2000).

De acuerdo con la organización político-administrativa de Neiva, se escogió una institución educativa por cada comuna (diez en total), no con el fin de abarcar toda la ciudad —pues un estudio de caso, así sea múltiple como en este caso, no persigue la cobertura de toda una población, como sería el universo de la población estudiantil oficial—, sino además para profundizar en la comprensión e interpretación del sentido de las reacciones morales de los estudiantes frente a las cualidades de valor de los demás seres humanos, es decir, frente al reconocimiento (Honneth, 2006: 146), y para identificar y caracterizar mejor esas formas de reconocimiento y establecer una relación con la formación ciudadana que se da en la escuela. Las instituciones educativas que se tuvieron en cuenta están situadas, de acuerdo con el mapa de Neiva, una en cada comuna, así:



Gráfica 1. Mapa de Neiva, Comunas e Instituciones Educativas

Estrato	Oficiales		No oficiales		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%
1	38.419	60,99%	1.849	9,84%	40.268	50,49%
2	23.529	37,35%	7.749	46,25%	31.278	39,22%
3	960	1,52%	5.012	29,91%	5.972	7,49%
4	67	0,11%	1.868	11,15%	1.935	2,43%
5	10	0,02%	204	1,19%	214	0,27%
6	5	0,01%	77	0,46%	82	0,10%
TOTAL	62.990	100,00%	16.759	100,00%	79.749	100,00%

Gráfica 2. Clasificación de los estudiantes por estrato y tipo de colegio

El 98,34% de los estudiantes del sector oficial vive en los estratos socioeconómicos 1 y 2, que incluyen personas y familias de menos recursos económicos y con dificultades generadas por la desigualdad social que connotan estos dos estratos. Esta caracterización permite un análisis, si se quiere, más objetivo de los estudiantes de las instituciones escogidas para esta investigación, pues no fueron seleccionados como una especie de muestra de toda la población estudiantil, lo cual iría en sentido diferente del estudio de caso, sino como una posibilidad de profundizar más en la comprensión e interpretación de los sentidos que los estudiantes dan al reconocimiento, a las diferentes formas en que ese reconocimiento se expresa y a la formación ciudadana que se les brinda, para poder establecer puentes de relación e implicación entre las formas de reconocimiento y la formación ciudadana. No es lo mismo, por obvias razones, que los estudiantes pertenecieran en su mayoría a estratos socioeconómicos 5 y 6. Esta caracterización, con sus respectivos análisis críticos, es muy importante en esta investigación, especialmente para el análisis de la información, y para las posibles implicaciones y conclusiones.

La investigación se realizó con estudiantes al término de su educación básica (grado noveno), que se encuentran en una edad promedio de quince años y que están adelantando sus estudios en instituciones educativas de carácter público. Se seleccionaron diez instituciones, de las cuales se escogieron sesenta estudiantes, treinta por jornada (mañana y tarde), mitad hombres y mitad mujeres, con excepción de la Institución Educativa Luis Ignacio Andrade (IELIA), que no tiene grado noveno en la jornada mañana, y tiene veintidós estudiantes de este grado en la jornada de la tarde; asimismo ocurrió con la Institución Educativa Promoción Social (IEPS), que no tiene grado noveno en la jornada de la tarde, y con la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano, cuyos grupos son de treinta y dos en la jornada de la mañana y veintiséis en la jornada de la tarde. En total, participaron quinientos treinta estudiantes.¹

Los estudiantes, sujetos y objetos en esta investigación, adelantan grado noveno, lo que hace presumir, de acuerdo con la propuesta de formación por estándares y lineamientos curriculares, que han desarrollado su pensamiento lógico, es decir, que tienen elementos o criterios para juzgar acciones. Estos estudiantes han recibido formación ciudadana en la escuela, de manera directa o indirecta; ¿qué sentido le dan a ella?, ¿qué relación se logra identificar entre las formas de reconocimiento y la formación ciudadana escolar? Con base en Piaget (1967), se puede afirmar que el pensamiento de estos jóvenes asume características específicas, que van a durar el resto de la vida, como el hecho de ser capaces de abstraer la realidad, prescindiendo de lo concreto, permitiéndose una gama amplia de posibilidades en su forma de pensar y ver la vida, empezando por la hipotetización de su cosmovisión, el despliegue de sentimientos idealistas y el perfeccionamiento de los conceptos morales. Esto se verifica en la confrontación de lo que han ido creando y recreando a lo largo de su infancia en relación con su entorno, lo cual les ayudará a ir sacando sus propias conclusiones y a tomar sus

¹ Las instituciones educativas se identificarán en las gráficas con sus respectivas iniciales en mayúscula, así: Institución Educativa Promoción Social, IEPS; Institución Educativa Luis Ignacio Andrade, IELIA; Institución Educativa Departamental Tierra de Promisión, IEDTP; Institución Educativa Ricardo Borrero Álvarez, IERBA; Institución Educativa José Eustasio Rivera, IEJER; Institución Educativa Oliverio Lara Borrero, IEOLB; Institución Educativa Normal Superior, IENS; Institución Educativa Jairo Morera Lizcano, IEJML; Institución Educativa Gabriel García Márquez, IEGGM; Institución Educativa Enrique Olaya Herrera, IEEOH.

respectivas decisiones. Estas son las razones pedagógicas y psicológicas por las cuales se escogió a los estudiantes de grado noveno.

3. Metodología

Como reflexión sobre los diferentes momentos, pasos, maneras de abordar y procesos propios de la investigación, la metodología es la constancia de un camino que se ha ido trasegando, no solamente con un diseño previo, sino con unas deliberaciones, inquietudes y, a veces, con meras intuiciones a las que se les ha ido haciendo un seguimiento metódico. Diseñar un camino, como parte de la planeación de la investigación, es fundamental en cuanto conforma la estructura de la investigación misma, viabiliza su desarrollo, la pone en práctica, garantiza los elementos de rigurosidad requeridos, ofrece la confianza que demanda la investigación y pone al investigador y a la comunidad en general en el camino de la veracidad que brinda tanto en sus procedimientos como en sus resultados. Cuando el camino trazado se recorre por fuera de los cánones de las ciencias naturales y de las formales, y se transita en las llamadas ciencias humanas o del espíritu, ciencias sociales, ciencias no formales, y particularmente en las ciencias de la educación, las metodologías se hacen más complejas, de zurcidos 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 no se reduce a una simple técnica de investigación: ella descansa sobre una filosofía que le da el tono a su metodología y a la teoría que intenta desarrollar” (Deslauriers, 2005: 7). La investigación cualitativa le permite a la misma investigación, y a las ciencias en general, tener una percepción menos abstracta y más humana de la realidad o las realidades que se pretendan investigar. Además, lo cualitativo no se entiende como antagónico de lo cuantitativo, ni lo deja de un lado, sino que se trata de un énfasis, de una priorización de lo que es significativo para las personas, tanto a nivel subjetivo como intersubjetivo. Consiste en el principio de rescatar, valorar y ponderar el saber de cada ser humano, en la perspectiva de las palabras de Giddens (1976), citado

por Wolf (1982: 13): “Cada miembro (competente) de la sociedad es en la práctica un sabio social”. Se presume que lo dicho, realizado y actuado por cada ser humano devela los sentidos y significados que la misma persona da a sus palabras, realizaciones y actuaciones y las de los demás, y que estos sentidos y significados demandan comprensión e interpretación. De ahí que sí sea posible comprender e interpretar los sentidos que los estudiantes dan a las formas de reconocimiento y su relación con la formación ciudadana que reciben.

El estudio etnográfico crítico, al demandar una observación constante como una de sus técnicas, favorece la percepción de lo que es más significativo en la vida de las personas, y contribuye, de esta manera, a descubrir mejor el sentido que las personas les dan a las reacciones morales en la intersubjetividad, en la que muchas veces se genera el reconocimiento escatimado o el menosprecio. Con el estudio etnográfico se busca comprender las tensiones morales que subyacen en la intersubjetividad, e interpretar si en el reconocimiento escatimado subyace una lucha por el reconocimiento, entendiendo esta lucha como un “proceso práctico en el que las experiencias individuales de menosprecio se elucidan en tanto que vivencias-clave de todo un grupo, de manera que pueden influir, en tanto que motivos de acción, en las exigencias colectivas de una ampliación de las relaciones de reconocimiento” (Honneth, 1997: 196).

4. Proceso

Por las características del fenómeno investigado, fue necesario aplicar y conjugar varias técnicas para recoger y analizar la información, así: para indagar las percepciones de los estudiantes frente a las formas de reconocimiento y a la formación ciudadana, se aplicaron unos cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, y unos dilemas morales incluidos en los cuestionarios y en los talleres; de esta manera, se pudo obtener información acerca de las relaciones entre compañeros de estudio, que develaron el sentido del reconocimiento del otro, y las formas que este reconocimiento adquiere. Especialmente, se observó si estas formas de reconocimiento están en la óptica de la taxonomía que hace Axel Honneth.

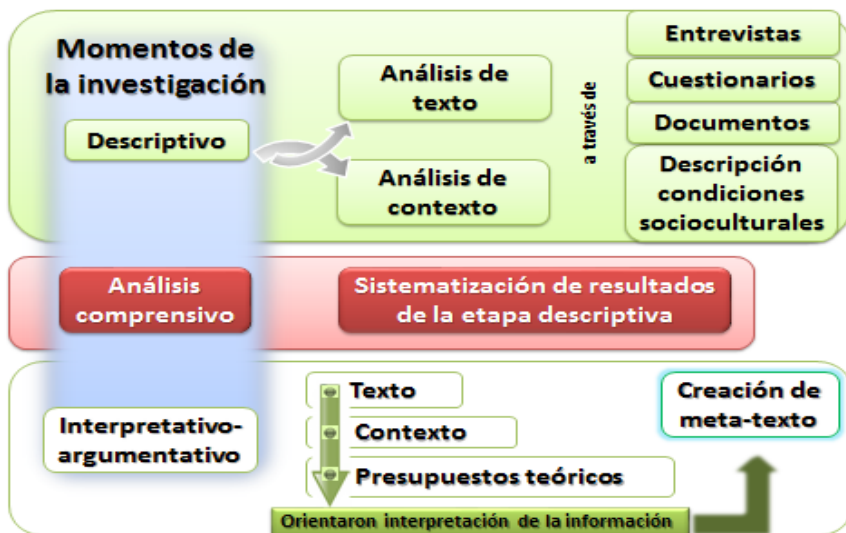


Gráfica 3. *Conjugación de técnicas para recoger información*

En consecuencia, primero se desarrolló una etapa de profundización teórica y documental, con la cual se fundamentó el desarrollo de toda la investigación. La segunda etapa fue de trabajo de campo, recolectando y revisando los documentos pertinentes, realizando los cuestionarios y las entrevistas, y aplicando los dilemas. La tercera etapa fue de sistematización y análisis de la información, y la última fue la de presentación de conclusiones y socialización de resultados. El análisis se realizó en dos niveles complementarios: un nivel de tipo hermenéutico, que atraviesa todo el desarrollo de la investigación, y otro de tipo instrumental y operativo, referido a la técnica de análisis de contenido como una estrategia cualitativa de naturaleza empírica, con base en las categorías de “formas de reconocimiento”, “formación ciudadana” y “escuela”, y los indicadores que permitieron realizar las interpretaciones pertinentes a las mencionadas categorías. Esta técnica se utilizó para el análisis e interpretación de la información registrada y es compatible con los presupuestos teóricos de la investigación desarrollada.

5. Resultados

Las respuestas que dieron los estudiantes, a través de los distintos instrumentos y técnicas, permitieron recoger una amplia información y registrarla. Esto se dio en tres momentos de la investigación: un primer momento de tipo descriptivo, que implicó el análisis de texto y de contexto, mediante la organización de las entrevistas, aplicación de cuestionarios, presentación de dilemas morales, realización de grupos focales, observaciones de campo y demás fuentes de información (documentos, especialmente los PEI), y descripción de las condiciones socioculturales, políticas e históricas. Un segundo momento de análisis comprensivo, que se configuró con la sistematización de los resultados de la etapa descriptiva; y un tercer momento interpretativo-argumentativo, que permitió la creación de un metatexto como resultado de relacionar el texto, el contexto y los presupuestos teóricos que orientaron la interpretación de las evidencias.



Gráfica 4. Momentos de la investigación. Aunque en la gráfica se pueden distinguir tres momentos diferentes, ellos se implican mutuamente en el proceso mismo de la investigación.

Las respuestas de los estudiantes se organizaron con base en categorías y subcategorías de análisis; partimos de la clasificación hecha por Honneth (2006:140), y en cada una de sus categorías vertimos la información registrada y pertinente, independientemente del instrumento o la técnica usada, pues estos eran medios que se requerían para conseguir la información, así como toda la investigación es un medio para fundamentar la tesis. A continuación se presenta lo correspondiente a la esfera del amor, a sus formas de reconocer esta esfera y su correspondiente parte antagónica, o forma de menosprecio.

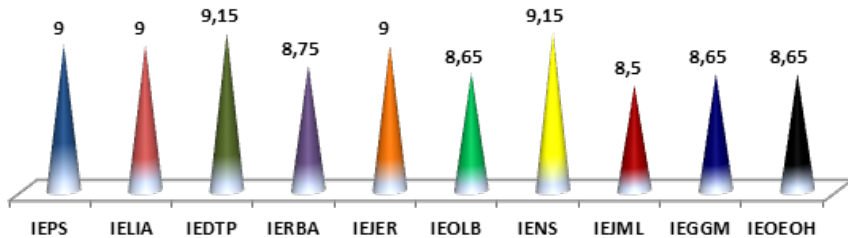


Gráfica 5. Esfera del reconocimiento y formas de reconocimiento.

Primera forma de reconocimiento: Vivir en relaciones íntimas de mutuo reconocimiento. Las relaciones íntimas de mutuo reconocimiento fueron consultadas con los estudiantes usando dilemas morales, cuestionarios y entrevistas individuales y grupales. En los cuestionarios se les pidió que contestaran según consideraran estar de acuerdo o no, si en las relaciones de amistad con los demás compañeros, o en las relaciones afectivas que se viven en el ámbito familiar, se da un reconocimiento mutuo con aquellas personas con las cuales se relacionan de manera más íntima. Con estas preguntas se pretendió identificar y caracterizar esa forma de reconocimiento. Se les

pidió que expresaran su nivel de acuerdo en una escala de cero (0) a diez (10), siendo cero (0) estar totalmente en desacuerdo y diez (10) totalmente de acuerdo. Para las respuestas a las entrevistas individuales y grupales se buscó que los estudiantes expresaran espontánea y libremente el sentido que les dan a las formas de reconocimiento e identificaran si han recibido una formación al respecto, que les permitiera reconocer al otro como digno de su aprecio y afecto. También se les pidió manifestar si ese afecto íntimo les permitía ser mejores ciudadanos. Por tanto, las respuestas se presentan en dos momentos: uno expresado en niveles de acuerdo, con base en el cual se elaboraron gráficas que muestran tendencias en las respuestas, mientras que en un segundo momento se transcribieron algunas respuestas verbales, y todas se analizaron de manera sintética. Estas respuestas verbales muestran el sentido que le dan los estudiantes al reconocimiento mutuo en las relaciones íntimas y su relación con la formación ciudadana; la exposición de esta información verbal se hace posterior a la presentación de las gráficas.

Subcategoría: Vivencia de relaciones íntimas



Gráfica 6. Nivel de acuerdo acerca de la existencia de relaciones íntimas de mutuo reconocimiento.

Aunque no se pretende comparar las reacciones morales de los estudiantes, sino comprenderlas e interpretarlas, la gráfica muestra las respuestas dadas por ellos a las preguntas acerca de si estaban o no de acuerdo con que, con las personas más próximas, familia y amigos, se da un

reconocimiento mutuo, si se requiere de él y si este genera autoconfianza. La gráfica simplemente indica las tendencias de las respuestas de los estudiantes en las distintas instituciones educativas.

Las respuestas obtenidas en las entrevistas individuales y en los grupos focales, donde se discutieron dilemas morales, permitieron comprender el sentido que los estudiantes les 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 reafirmaron lo que habían contestado en los cuestionarios sobre la existencia de un reconocimiento mutuo, que sirve de base para la confianza, y señalaron además expresiones como estas: 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, entre familiares próximos se necesita que se generen lazos de amistad, es decir, de confianza mutua; cuando se traiciona la confianza, se produce una decepción para siempre. A continuación se presentan dos casos diferentes de estudiantes, para corroborar la existencia y la necesidad del reconocimiento.²

El Sujeto 1 es un estudiante de grado 9º, de la Institución Educativa Oliverio Lara Borrero; se ha destacado por ser buen estudiante y tener muy buena aceptación entre sus compañeros de clase. Tanto en la entrevista como en el grupo focal resaltó lo siguiente: “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 guambe,³ me repetía muchísimas veces, casi que todos los días,

² Por tratarse de menores de edad, no se pueden identificar con sus respectivos nombres. Estos existen en los archivos de la investigación; se identificarán como “sujeto” con un número según el orden de aparición.

³ El término guambe en el sur del país se usa para referirse a los niños, especialmente a los menores de diez años. También se utilizan los términos guámbito y gua gua.

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; sí me gusta cuando estoy por ahí aburrido que me digan: uy, parece, qué le pasa...”⁴

El Sujeto 2 es una chica de quince años que estudia en la Institución Educativa Gabriel García Márquez. Da la impresión de que ha caído en el consumo de estupefacientes; su forma de ser es bastante fuerte y complicada. Sus compañeras, más que respetarla, tratan de hacerla a un lado, pero ella se les impone por su manera de ser; termina siendo tolerada más que acogida. En la entrevista individual fue muy parca, de pocas palabras; pero en el grupo focal intentó imponer su punto de vista. Algunas de sus frases fueron: “Tener amistad es bacano, pero toca estar lámpara; porque a quien yo le doy mi confianza, si me traiciona, la lleva a lo bien... En mi familia siempre me apoyan; el man que vive con mi má nunca se ha metido conmigo; ya está viejo, tiene como cuarenta años, pero me respeta, ¿entiende?, me respeta... Yo le digo a mi hermano que es menor que yo que estudie, pero que no se la deje montar de nadie; además, le he dicho que yo no lo quiero ver en malos pasos. Ese pelao tiene futuro... El cole [apócope de colegio] es una chimba por las amistades; pero hay cuchas que son muy aburridoras; solamente hay un profe que es buena gente, porque habla con palabras que uno entiende, que todos entendemos. Ese profe nos dice que nos portemos bien; pero es que casi siempre son los otros los que le sacan la piedra a una... A mí me gusta que me tengan en cuenta, porque si no, pienso que están hablando de mí a la traición”.

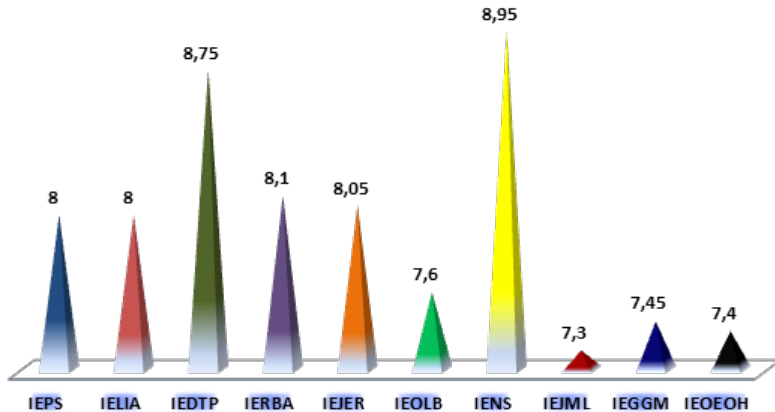
El Sujeto 1 y el Sujeto 2 son dos estudiantes muy diferentes, de colegios de zonas difíciles, anteriormente descritas, pertenecientes a las comunas 6 y 9. Es importante subrayar que, independientemente de semejanzas en las instituciones educativas y de marcadas diferencias entre los estudiantes, tanto Sujeto 1 como Sujeto 2 le dan importancia al reconocimiento; él lo muestra en el buen trato con los demás, ella en la necesidad de ser

⁴ Entrevista y grupo focal realizado en la segunda semana de marzo de 2012, en las instalaciones de la Institución Educativa Oliverio Lara Borrero, jornada de la mañana.

tenida en cuenta. Ambos valoran el reconocimiento y destacan la escuela como lugar de encuentro significativo con los demás. El Sujeto 1 señala el espacio familiar como fuente de su formación y valoración de los demás; el Sujeto 2 se siente respetada en su hogar y se preocupa por su hermano menor, como una manera de reconocer la dignidad de él. Si se analizan estas respuestas a partir de la conjugación de los presupuestos teóricos, los textos y los contextos, se puede señalar que esta primera esfera de reconocimiento, y concretamente la vivencia de las relaciones íntimas de mutuo reconocimiento, no solamente existen y se dan en los ámbitos familiares y escolares, sino que además estos son determinantes en la formación para el reconocimiento mutuo y para la vivencia de las relaciones afectivas; en otras palabras: preparan para vivir en comunidad, o sea, forman ciudadanos.

Ante la presencia de relaciones afectivas de mutuo reconocimiento, se presentan mejores niveles de confianza y, por lo mismo, las relaciones de reconocimiento escatimado serían menores o no se dan; es posible inferir entonces que la ausencia de reconocimiento mutuo se podría traducir en un ambiente propicio para la aparición de relaciones de reconocimiento empobrecido y marcadas por la indiferencia. Las respuestas dadas por los estudiantes, analizadas desde la coherencia teórica, fortalecen la tesis de que en la escuela se dan las formas de reconocimiento, y que desde allí se contribuye a la formación para el reconocimiento y a la formación ciudadana.

Segunda forma de reconocimiento: Respeto moral, que involucra la intimidad de la persona, y que antecede a las valoraciones. Se buscó mostrar que el respeto moral, que se les debe a las demás personas por su misma dignidad, es anterior a las valoraciones que se hacen de ellas. Se averiguó si los estudiantes estaban de acuerdo o no con que a las personas, por el solo hecho de ser personas, se les deba respeto, independientemente de que las valoren por cualquier otra razón. En otras palabras, si la dignidad de la persona, como fundamento del respeto moral debido, prevalece por encima de cualquier consideración de todo tipo, así sea de amistad, familiar, económico, religioso, cultural o político. Esta subcategoría fue trabajada con los estudiantes de igual manera que la anterior subcategoría.

Subcategoría: respeto moral

Gráfica 7. Niveles de acuerdo acerca de que, independientemente de las relaciones afectivas o de reconocimiento íntimo, existe o debe existir respeto moral por el otro.

Los estudiantes reconocen, en gran medida, que se le debe tributar el debido respeto a toda persona, sin importar sus condiciones. En el fondo, la pregunta es por la dignidad humana, por el respeto al otro, siendo el otro cualquier persona tomada en sí misma, en razón de su simple existencia.

Aunque el propósito no es comparar los resultados por instituciones, sí se observa que hubo dos instituciones educativas con respuestas significativamente más altas que las otras: la Institución Educativa Departamental Tierra de Promisión (IEDTP) y la Escuela Normal Superior (IENS). Al preguntarse por dicha diferencia, fue necesario encontrar las respuestas *in situ*, tanto en lo documental como en la observación, así como en una nueva revisión de las reacciones dadas en las entrevistas individuales y grupales, a partir de las cuales se alimentaron los grupos focales. Todo indica que dicha diferencia se debe a que en estas dos instituciones educativas hay procesos de inclusión para estudiantes con discapacidad, tanto auditiva (IENS) como visual (IEDTP). Fue necesario ahondar en estas dos instituciones en grupos focales, como técnica de entrevista grupal; en estos grupos los estudiantes fueron más contundentes y seguros en sus respuestas. Se revisó la propuesta de formación de

estas dos instituciones, y se observó que tienen claridad en la formación para la inclusión; además, se pudo observar que la gran mayoría de los estudiantes comprenden y usan el lenguaje de señas (IENS) y el sistema de lectura Braille (IEDTP) para poderse comunicar con sus compañeros que presentan discapacidad. Esta subcategoría permitió mostrar el papel fundamental que desempeña la institución educativa en la formación para el reconocimiento y para una ciudadanía inclusiva, que respeta y valora al otro, independiente de sus condiciones. Esta forma de reconocimiento sí se da en el ámbito escolar, y está íntimamente relacionada con la formación ciudadana. Algunas de las respuestas dadas fueron:

Sujeto 3, invidente, estudiante de la Institución Educativa Tierra de Promisión: “Como soy el único invidente en mi familia y soy menor de edad, yo siento que soy muy protegido por todos, pero cada día pienso que debo independizarme más; dentro de la casa no tengo ningún problema para encontrar lo que necesito... En el colegio, mis ojos son mis compañeros de estudio; yo allí me siento muy bien, no tengo problemas para el estudio; si no alcanzo a escribir las tareas o lo que nos dictan los profes, algunos compañeros me pasan en Braille y yo me igualo... tengo novia, y a veces nos escribimos...”.

Sujeto 4, invidente, estudiante de la Institución Educativa Tierra de Promisión: “Soy cantante, me gusta mucho cantar, y en eso me han apoyado mucho en el colegio; ya he ganado dos concursos de canto... Mi condición de invidente no me hace sentir menos que nadie, más bien me siento como privilegiada... Me gusta mucho estar en el colegio, mis profesores y mis compañeros me hacen sentir muy bien; creo que casi todos son mis amigos... En el colegio les hablan de los ciegos, inclusive a los padres de familia cuando vienen, pero no nos hacen sentir mal, como si fuéramos unos pobrecitos”.

Sujeto 5, estudiante de la Institución Educativa Tierra de Promisión: “Si alguien es ciego no es menos que nadie; hay muchos que tienen ojos y son ciegos con sus papás y con las responsabilidades... Ser ciego no es solamente que no se tenga la vista, es peor la ceguera de los políticos corruptos y de los que tienen el poder y no hacen sino robar; ciegos también son los profesores que no enseñan bien para que nosotros seamos mejores”.

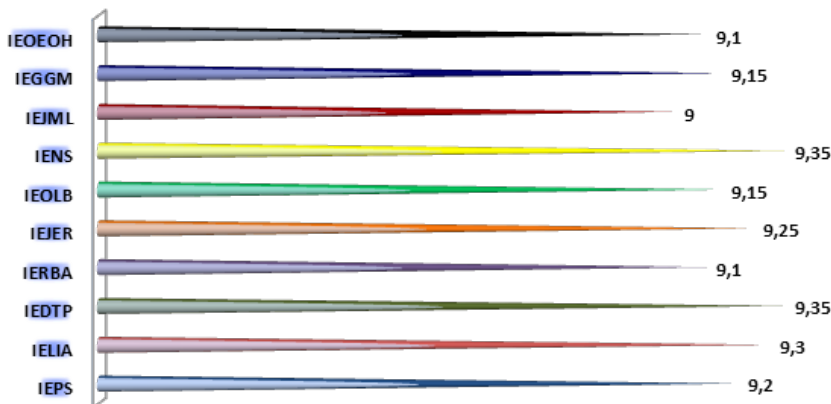
Sujeto 6, estudiante de la Escuela Normal Superior: “Lo que menos debe importar en la sociedad es que las personas tengan plata. Muchas veces discriminamos a los demás porque no tienen un I-phone o un BlackBerry, pero eso qué importa; por eso, a veces despreciamos a los más pobres y a los que tienen discapacidad... Me ha gustado mucho estudiar en la Normal porque aquí he aprendido a valorar a los demás sin importar sus condiciones físicas ni económicas... Cuando sea maestra quiero enseñarles a los niños y niñas que lo más importante es valorarse y valorar a los demás”.

No es difícil entender, a partir de las respuestas dadas, que los estudiantes valoran la formación que han recibido, porque les ha enseñado a apreciar a los demás como personas, independientemente de si los conocen previamente o si son cercanos. Aunque se muestran las respuestas de algunos estudiantes de las dos instituciones educativas con mayor nivel de acuerdo acerca del respeto a los demás, sin que medie necesariamente una relación afectiva previa, en todos los demás conversatorios siempre estuvo presente esta tendencia: se valora y se debe respetar porque se es persona. Esto permite pensar la necesidad de una formación ciudadana pertinente, basada en el reconocimiento, que consulte las realidades y circunstancias particulares de los estudiantes; es decir, una formación ciudadana contextualizada, que explore las diferentes formas de reconocimiento, frente a la cual la escuela está llamada a ser protagonista.

Tercera forma de reconocimiento: La forma en que se resuelvan los problemas morales dependerá de las relaciones de reconocimiento ya dadas. Con esta subcategoría no se indagó sobre la resolución de problemas, sino sobre la forma como se resuelven los problemas, y si esa forma está vinculada con las relaciones de reconocimiento previas; en otros términos, se buscó que los estudiantes se pronunciaran acerca de la manera de proceder ante un eventual problema con alguien, y si consideraban que esa manera de proceder dependería de la relación previa con ese alguien. Las respuestas se obtuvieron principalmente de dos fuentes: cuestionarios y conversatorios en grupos focales. Los cuestionarios midieron niveles de aprobación en una escala de 1 a 10, en la que 10 significa la aprobación máxima o estar totalmente de acuerdo. En cuanto al sentido que tiene para los estudiantes la manera de

solucionar los problemas con los amigos o con los desconocidos, este fue manifestado en los grupos focales.

Subcategoría: respeto moral



Gráfica 8. *Forma de resolución de los problemas morales.*

Se diferenció entre solución de problemas y formas de solución, y se indagó si las formas de solución dependen de las relaciones de reconocimiento ya dadas. Las respuestas cerradas indican un alto nivel de acuerdo acerca de que las maneras como se solucionan los problemas sí dependen de la relación previa que exista con la persona involucrada en el problema. No es lo mismo un problema con un amigo que con un desconocido, por lo que tampoco es igual la manera como se busque solución a esos problemas. Los estudiantes manifiestan una aprobación casi total en cuanto a que la manera como se busca solucionar los problemas o la forma en que se solucionan, está ligada a las relaciones previas. En otras palabras, esta forma de reconocimiento existe en la escuela y es fácilmente detectable en los estudiantes. Sin que el interés sea estadístico, sí nos concentramos en las respuestas que permitieron evidenciar una tendencia a aprobar que las formas como se resuelven los problemas sí consultan las relaciones previas de reconocimiento. El sentido de esa aprobación se puede percibir en algunas intervenciones de los estudiantes, cuando participaron en los dilemas morales en los grupos focales. Por ejemplo:

Sujeto 6, estudiante de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano: “A mí que me importan los demás; yo soy capaz de pelear por mis amigos... No me gustaría jamás tener que pelearme con mis parces... Si tengo problemas con mis verdaderos amigos me gustaría que habláramos a ver qué fue lo que pasó, y si fui yo el que la cagó, pues toca pedir perdón... Si es un buen parce el que se metió conmigo también lo perdono; pero si es algún pirobo que no me caiga bien o que no lo conozca, mejor que se abra”.

Sujeto 7, estudiante de la Institución Educativa Promoción Social: “No, la verdad no me gustaría tener problemas con mis amigas, porque eso sería muy embarrada; después me quedo sola y me aburro en el colegio... Mejor dicho, yo vengo por ellas... Si el problema es con una pelada de otro curso, que no conozca o que no me caiga bien, no me importa solucionarlo, pero si son mis amigas yo buscaría hablar con ellas”.

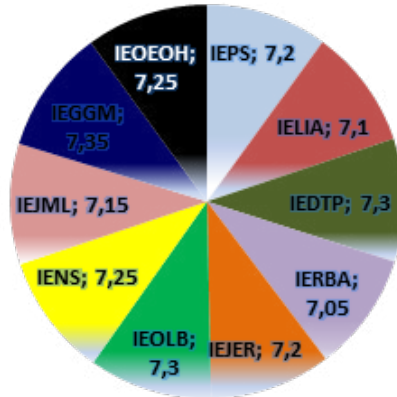
No es necesario profundizar en lo que se hace evidente: los estudiantes le dan un sentido muy especial a las amistades, que se convierten fácilmente en los verdaderos motivos para ir a estudiar; la escuela es un espacio de socialización, y en ella acontecen los encuentros con personas que agradan y también con las que desagradan. En caso de conflicto, los estudiantes consideraron siempre buscar el diálogo si se trata de un amigo o amiga, pero si la persona del conflicto es algo extraña, así sea del colegio o del mismo salón de clase, prefieren la indiferencia o solucionarlo por vías diferentes al diálogo. En definitiva, esta otra forma de reconocimiento, que según Honneth es condición previa a la solución de conflictos, sí acontece en el ámbito escolar y sí es susceptible de formación. Aquí queda manifiesto un reto para la formación ciudadana: la superación de la indiferencia o agresividad frente al otro; así el otro sea desconocido, también se puede llegar a un entendimiento y a un diálogo. No se está desconociendo la importancia del otro, sino que en el virtual caso de presentar dificultades, aparecen diferentes maneras de solucionarlos, y estas formas dependerán de las relaciones previas.

Forma de menosprecio: maltrato físico, lesión de la confianza. En esta subcategoría se averiguó si el maltrato físico causa sentimientos negativos de ira o humillación y si se lesiona o no la autoconfianza. Se buscó también contrastar las subcategorías anteriores, en tanto indagaron por las relaciones

íntimas, el respeto moral y la solución de problemas, tratando de establecer una relación íntima con el reconocimiento. En cambio, en esta subcategoría se preguntó por la ausencia del reconocimiento y por las reacciones que genera el no sentirse reconocido. Esta forma de menosprecio incluye el maltrato físico, que no necesariamente cause dolor, sino sentimientos de vergüenza, ira o humillación (Honneth, 1992), es decir, una crisis moral por la impotencia o indefensión ante una voluntad extraña. Cabe recordar aquí lo expresado por Honneth: “Cualquier intento de apoderarse del cuerpo de una persona contra su voluntad, sea cual sea el objetivo buscado, provoca un grado de humillación, que incide destructivamente en la autorreferencia práctica de un hombre con más profundidad que las demás formas de menosprecio” (1997: 161). Esta forma de menosprecio tiene una relación directa con la lesión de la autoconfianza.

Se les solicitó a los estudiantes indicar si se lesionaba o no la autoconfianza al ser sometida una persona a cualquier acto de humillación relacionado con su cuerpo. Estas respuestas fueron dadas en conversatorios, pero también expresadas en la misma escala de aprobación o acuerdo, siendo cero (0) estar totalmente en desacuerdo con que se lesiona la autoconfianza por someter a la persona a cualquier acto de humillación, y diez (10) estar totalmente de acuerdo. Las respuestas proveídas en las entrevistas grupales o individuales se incluyen en el análisis de toda la información recogida, y ayudan a interpretar las respuestas valoradas en la escala de aprobación o desaprobación. El total de las respuestas que dieron los estudiantes se dividió en dos partes: una relacionada con las reacciones afectivas negativas de vergüenza, humillación o ira por la indefensión que causa el maltrato (en este punto se preguntó si por el maltrato físico se generaban esos sentimientos, y se obtuvo la información mediante entrevistas individuales y en grupos focales) y otra relacionada con la lesión a la autoconfianza (se obtuvo con preguntas acerca de si estaban de acuerdo o no con que se presenta lesión a la autoconfianza).

**Subcategoría: menosprecio:
maltrato físico, lesión de confianza**



Gráfica 9. Forma de menosprecio: maltrato físico, lesión de la autoconfianza.

Aunque la mayoría de los estudiantes considera que los actos de humillación sí dañan la confianza, estos resultados no tienen el mismo nivel de contundencia que en otras respuestas. Las niñas fueron más concluyentes en afirmar que la lesión física o psicológica, causante de humillaciones, no le hace bien a la confianza; se trata de la humillación que se le causa a la persona en cuanto que es cuerpo, y no necesariamente como un maltrato que cause dolor físico; según las respuestas obtenidas, sí se lesiona profundamente la autoconfianza. La indignación es generalizada en los estudiantes de las diez instituciones educativas. Las respuestas obtenidas en entrevistas individuales y por grupos focales muestran reacciones significativas y directamente relacionadas con la ausencia de reconocimiento. En los grupos focales hubo amplios debates, más de apoyo mutuo que de controversia, con expresiones de vehemencia; en la mayoría de las instituciones se percibió que los estudiantes profundizaban en la argumentación previa de algún compañero. Los participantes manifestaron relativa claridad en cuanto a que a la persona menospreciada se le frustran sus expectativas y se siente profundamente humillada; que el sentimiento de indefensión ante otra persona que impone su voluntad causa

total indignación y, de no sentirse posteriormente apoyada, esa persona termina perdiendo la confianza en sí misma, se le genera un sentimiento de inseguridad, y pierde todo lo que hasta el momento había logrado. Sin embargo, hay que resaltar que varios estudiantes señalan que también la persona puede resultar fortalecida de una situación adversa de humillación y menosprecio como el maltrato físico; además, que puede servir después para apoyar a otras personas que sufran esa misma situación.

6. Conclusiones

Las formas de reconocimiento, sustentadas teóricamente en Honneth, sí son susceptibles de identificación y caracterización al interior de la escuela, y sí están íntimamente relacionadas con la formación ciudadana que se brinda en ella —aunque esta formación casi nunca se hace de manera consciente; simplemente subyacen las formas de reconocimiento a la formación ciudadana, que se vivencian en la escuela—. El hecho de que la escuela no tenga explícitamente en su propuesta curricular o plan de estudios ofrecer una formación ciudadana con base en las formas de reconocimiento no quiere decir que estas 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.

Como segunda conclusión, la formación ciudadana que brinda la escuela sí permite identificar una relación con las formas de reconocimiento. Estas están ligadas a la intersubjetividad, que sí es analizada y trabajada en la formación ciudadana, y no como cátedra independiente de las diferentes áreas; es decir, al trabajar la formación ciudadana desde la plasticidad curricular, se están trabajando las formas de reconocimiento, aunque no se haga de manera consciente. 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 ellas se experimentan las formas de reconocimiento.

Frente a cada dilema moral, los estudiantes dejaron entrever en sus respuestas durante las entrevistas individuales o grupales que, como seres humanos que son, les dan sentido a las diferentes formas de reconocimiento, con lo cual confirman que estas no solamente son ontogenéticas, sino que no son indiferentes en sus vidas; por el contrario, están cargadas de sentido. Esta tercera conclusión tiene que ver con algo que va más allá de la simple confirmación de la existencia de las formas de reconocimiento y su relación con la formación ciudadana; ayuda a entender que, en la medida en que las formas de reconocimiento estén trabajadas desde la formación ciudadana, esta cobra mayor importancia. La formación ciudadana no puede quedarse en la mera relación del sujeto, como persona natural, con el Estado como persona jurídica, donde el *ius imperii* está a cargo exclusivo del Estado, deslegitimando el ser y el quehacer del ciudadano.

De las tres conclusiones anteriores se deriva una cuarta, que globaliza las anteriores: 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 cada una de las formas de reconocimiento.

7. Referencias bibliográficas

- Deslauriers, J. (2005). *Investigación cualitativa*. Pereira: Editorial Papiro.
- Fraser, N., y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Honneth, A. (1996). *Reconocimiento y obligaciones morales*. Frankfurt: Universidad Goethe. Artículo escrito a petición del Consejo Editorial para el número 8 de la RJFP. Traducción del alemán de Federico Maxínez. RIFP/8 (1996), pp. 5-17.
- (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, N.º 35, pp. 129-150. Universidad de Frankfurt, julio-diciembre.
- (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Graciela Calderón, (trad.). Buenos Aires: Katz.
- (2009a). *Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Universidad Autónoma Metropolitana.
- (2009b). *Crítica del poder*. Madrid: Editorial Antonio Machado Libros.

- (2009c). *Patologías de la razón: historia y actualidad de la teoría crítica*. Griselda Mársico (trad.). Madrid: Katz.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes.
- Nussbaum, M. (2010). “*Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*”. Traducción al español de María Victoria Rodil. Madrid: Katz Editores. Título original: *Not for Profit: Why Democracy needs the Humanities*”, Princeton University Press.
- Piaget, J. (1967). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Rawls, J. (1979). *Una teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rengifo, T. et al (2000). Percepción de los factores que facilitan la participación ciudadana. Tesis de maestría inédita. Neiva, CINDE-USCO.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta
- Taylor, Ch. (2001). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wolf, M. (1982). *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Universidad de Valencia: Colección Feminismos.