



## **Una educación ético-emocional: generación de espacios para el reconocimiento recíproco mediante la práctica de comunidad de indagación.**

Deborah Valeria Techera Díaz  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHUCE),  
Universidad de la República Oriental del Uruguay (UDELAR).  
deborahtechera@gmail.com

Jacqueline Cecilia Fernández  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHUCE),  
Universidad de la República Oriental del Uruguay (UDELAR).  
jacquelinececiliaf@gmail.com

Techera es Licenciada en Filosofía (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UdeLaR). Actualmente está finalizando su tesis para la Maestría en Filosofía Contemporánea de la misma institución, abordando algunos aspectos morales de la acción humana y su vínculo con la autorreflexión. Es integrante del Grupo “Justicia, Reconocimiento y Democracia”, que lidera el Dr. Gustavo Pereira.

Fernández, Licenciada en Filosofía, actualmente cursa la Maestría en Filosofía Contemporánea de la FHUCE (UdeLaR). Su tesis aborda el problema del desarrollo de autoconfianza en los vínculos de amor y su relación con la autonomía desde la Teoría del Reconocimiento. Dicha investigación se enmarca en el Grupo “Justicia, Reconocimiento y Democracia”, liderado por el Dr. Gustavo Pereira.

## Resumen - Resumo - Abstract

Las autorrelaciones prácticas de autoconfianza, autorrespeto y autoestima, según Axel Honneth las describe desde su perspectiva del desarrollo de la personalidad en base al reconocimiento recíproco, pueden ser trabajadas mediante la metodología educativa que recibe el nombre de "comunidad de indagación", tal y como se entiende en las prácticas de Filosofía con Niños. Más allá de esas prácticas en particular, concebimos la comunidad de indagación como forma de intercambio habilitante para el trabajo con personas de todas las edades, respecto de diversos temas, fundamentalmente los de corte ético.

As autorrelações práticas de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, segundo Axel Honneth as descreve desde sua perspectiva de desenvolvimento da personalidade na base do reconhecimento recíproco, podem ser trabalhadas mediante a metodologia educativa que recebe o nome de "comunidade de investigação", tal como se entende nas práticas de Filosofia com crianças. Para além destas práticas em particular, concebemos a comunidade de investigação como forma de intercâmbio que habilita para o trabalho com pessoas de todas as idades, com relação a diversos temas, fundamentalmente os de caráter ético.

The practical self-relationships of self-confidence, self-respect and self-esteem, as Axel Honneth describes them from his perspective of personality development based on reciprocal recognition, can be developed through the educational methodology called "community of inquiry" as understood in the practices of Philosophy for Children. Beyond these practices in particular, we conceive of the community of inquiry as a way of exchange enabling the work with people of all ages, about various issues, primarily those on ethics.

Palabras Clave: Educación emocional, ética, reconocimiento recíproco, comunidad de indagación.

Palavras-chave: Educação emocional, ética, reconhecimento recíproco, comunidade de investigação

Keywords: Emotional education, ethics, reciprocal recognition, community of inquiry.

Recibido: 19-04-2013

Aceptado: 30-10-2014

### Para citar este artículo:

Techera Díaz, D. y Fernández, J. (2014). Una educación ético-emocional: generación de espacios para el reconocimiento recíproco mediante la práctica de comunidad de indagación. *Ixtili. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 1(2). 217-237

# Una educación ético-emocional: generación de espacios para el reconocimiento recíproco mediante la práctica de comunidad de indagación.

El siguiente artículo está estructurado en dos secciones. En la primera se describen las relaciones de reconocimiento recíproco desarrolladas por Axel Honneth en su teoría del reconocimiento intersubjetivo, dando cuenta de la forma en que éstas posibilitan el desarrollo de la autorreferencia y autorrelación práctica en los sujetos. Por otra parte, la metodología educativa de comunidad de indagación puede ser utilizada como una instancia práctica de estas formas de reconocimiento y por tanto un espacio de desarrollo de la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima. Eso último es lo que se plantea en la segunda sección.

## 1- El aporte de Axel Honneth a la teoría crítica: los patrones de reconocimiento intersubjetivo

El concepto de “lucha por el reconocimiento” que el joven Hegel planteara en *El sistema de la eticidad*, es retomado por Axel Honneth en su desarrollo de una teoría crítica de la sociedad, dando cuenta a partir de tal reconstrucción, de tres formas de reconocimiento diferenciadas. Éstas son: el amor, el derecho y la solidaridad, y se entrelazan en un proceso de ampliación motivado por el conflicto que ellas mismas potencialmente encierran.

La psicología social de G.H. Mead, es otro ingrediente clave del trabajo de Honneth, de donde incorpora el concepto intersubjetivo de persona, desde bases empíricas. La formación de la identidad práctica del sujeto presupone para éste la experiencia del reconocimiento intersubjetivo y también la lucha por el reconocimiento reaparece en este esquema teórico postmetafísico como elemento clave mediador entre los mismos tres estadios de reconocimiento. Con tales elementos Honneth puede dar cuenta de los procesos del cambio social en tanto éstos pueden describirse y explicarse en referencia a pretensiones normativas de los grupos organizados que llevan adelante la lucha por el reconocimiento. La estructura de las relaciones de reconocimiento existentes es el lugar donde estas pretensiones emergentes, que motivan el conflicto por el cambio, se encuentran depositadas.

Lo que Honneth pretende destacar es que:

[...] la reproducción de la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales (Honneth, 1997, p.114).

Este imperativo es una coacción normativa que motiva a los sujetos a ensanchar los límites del contenido de la forma de reconocimiento existente, sólo así pueden darle expresión social a las emergentes pretensiones de su “yo”. En términos de la psicología de Mead, el “yo” precisa que el “mi” que se conforma como interiorización de las perspectivas generalizadas de los otros, otorgue valor a sus pretensiones para poder expresarse, de este modo el sujeto se ve forzado a luchar para lograr que su medio social incorpore como valiosas las nuevas pretensiones de su subjetividad. Así, gana en delimitaciones mientras se ensanchan las relaciones de reconocimiento que lo contienen.

A medida que las formas de reconocimiento de amor, derecho y solidaridad se van dando, crece paulatinamente el grado de relación positiva del sujeto consigo mismo, desarrollando correlativamente su autoconfianza, autorrespeto y autoestima. Para Honneth se justifica la división de las tres formas de reconocimiento en tanto se asocian con tres medios de expresión social, tres autorreferencias posibles y tres potenciales de desarrollo que constituyen tipos autónomos, independientemente de que las tres formas de reconocimiento se correspondan o no con esferas separadas de la reproducción social.

El desarrollo que sigue pretende dar cuenta de la forma específica de relación intersubjetiva que requiere cada forma de reconocimiento recíproco, y correlativamente, de la autorrelación práctica que los sujetos podrían desarrollar al ser parte de esta relación, para poder tenerlo en cuenta en la segunda parte del trabajo, cuando veamos las formas de vínculo que se establecen en el contexto de interacción específico de la comunidad de indagación.

### **1.1 -Las relaciones de amor**

En las teorías psicológicas de Winnicott y Benjamin, y que Mead retoma, se describe el surgimiento del vínculo primario de amor en la relación madre-hijo, dando cuenta del proceso en que éstos logran surgir como seres diferenciados

y con fuertes lazos afectivos a partir de la ruptura de la simbiosis primaria que intersubjetivamente comparten. Este vínculo se constituye a partir de la posibilidad de que el niño y la madre logren un equilibrio entre simbiosis y autoafirmación. El proceso que lleva a este equilibrio parte de la simbiosis primaria que madre e hijo sostienen en los primeros meses de vida del bebé, etapa en la que pueden sentirse “uno”. Cuando la madre devuelve su atención hacia los aspectos de su vida que habían quedado de lado por su alta dedicación al niño, éste empieza paulatinamente a descubrir el alcance y la significación de ese cambio ocurrido en su relación con la madre; la madre ya no responde a su voluntad en los términos de la simbiosis. El niño constata esta nueva situación a través de actos de agresión contra la madre, si ésta responde no retornando al estado de simbiosis para evitarlos, ni con formas de desamor, sino manteniendo sus negativas pero sin interrumpir su dedicación amorosa, le posibilita al niño un importante primer aprendizaje sobre las formas de vínculo con otros. Al mantener el contacto satisfactorio con la madre, el niño aprende que el amor de ésta no es exclusividad de la relación simbiótica, que pueden amarse sabiéndose diferenciados. La agresión del niño por otra parte, le enseña a la madre que sus intereses no son los del niño y esa experiencia empuja su propio proceso de diferenciación de éste.

Al romperse el mundo simbiótico que el niño compartía con la madre, éste comienza su propio proceso cognitivo de diferenciación entre sí y el entorno, de donde se le abre un espacio en el que tiene que “ser solo”. El éxito en ésta nueva forma de relacionarse consigo mismo depende de la confianza en que la madre estará ahí en los momentos en que él la necesite, sólo de este modo logrará conciliar su carácter necesitante (del amor de las personas amadas), con su propia autonomía. De este modo aprende a confiar en la estabilidad de su nueva configuración, a confiar en sí mismo.

El sentido en que ahora madre e hijo pueden sentirse “uno” (el aspecto simbiótico que sobrevive en la relación) ya no es el mismo que en la simbiosis primaria, ahora se sienten necesitados del amor del otro pero también se reconocen como dos seres con cierta independencia. Ésta es la relación de amor que Hegel concebía como un “ser-sí-mismo en el otro”, o en palabras de Honneth: “estar-junto-a-sí en el otro”. Esta autorrelación práctica de autoconfianza, requiere entonces para su desarrollo el contexto de una relación de amor, donde se dé tanto la delimitación como la conexión como el otro.

La transición desde la forma primaria de vínculo a la forma de “amor”, se da gracias a la acción violenta que se desencadena en el niño al comenzar a

percibir a la madre como un ser autónomo. La violencia del niño contra la madre cumple el rol positivo de permitirle constatar a la nueva madre, antes sólo madre-entorno, como un ser con cierta independencia, ésta acción violenta es la única que permite en el niño el necesario “reconocimiento de objeto”. En tanto su nueva madre-objeto demuestre que puede mantener su atención amorosa como hacía la madre-entorno, el niño puede incorporar paulatinamente estos dos aspectos de la madre y volver a amarla sin conflictos desde su nueva forma. Por tanto “la relación de amor aparece como una simbiosis rota por el reconocimiento” (Honneth, 1997, p.131), y la ruptura de la simbiosis puede pensarse en clave de lucha por el reconocimiento.

Para Honneth, esta primer relación de reconocimiento precede a las siguientes tanto cognitiva como genéticamente, cognitivamente porque es en ella que emerge la identidad cognitiva del niño como un ser diferenciado del entorno. Y genéticamente porque es lo que ocurre primero en el desarrollo temporal de la vida de cada sujeto. Esta primera relación de reconocimiento permite que se establezcan en el niño dos elementos básicos, la confianza de sí, en tanto aprende a “ser solo” felizmente y la seguridad emocional en la exteriorización de las propias necesidades, en tanto la exteriorización de éstas es atendida con dedicación por su madre de modo que él aprende a confiar en que exteriorizar sus necesidades es una vía para su satisfacción.

La relación madre hijo como relación primaria de amor genera, de este modo, las bases para futuras relaciones de amor, entendidas como toda relación en la que existan fuertes lazos afectivos. En éstas los sujetos se reconocen como siendo “dos” (polo individualidad) y manteniendo lazos de dependencia en tanto necesitan su mutua atención amorosa, por lo que se viven unificados por ésta necesidad (el polo simbiótico). De este modo cada uno se sabe necesitante del otro y también reconoce al otro como un ser necesitado desde la dedicación amorosa que le brinda.

Es importante resaltar que la forma de reconocimiento propia de los vínculos de amor, no debe entenderse como un reconocimiento exclusivo de la autonomía del otro, el cual podría darse incluso sólo en términos cognitivos, porque “sin la seguridad sentida de que la persona amada incluso en su renovada autonomización mantiene su inclinación, al sujeto amante le sería imposible el reconocimiento de su autonomía” (Honneth, 1997, p.132). Se trata del reconocimiento de la autonomía de una persona de la cual necesito y de mi autonomía como ser necesitado.

El equilibrio de reconocimiento que debe mantenerse entre los polos de autoafirmación y fusión es constitutivo de la relación de amor. Cuando este equilibrio se rompe hacia cualquiera de los extremos, la relación se unilateraliza y el reconocimiento recíproco no se da en los términos en que lo caracterizamos, así por ejemplo si uno de los sujetos está centrado en el polo de autoafirmación sin capacidad para una conexión significativa con el otro, no puede satisfacer las necesidades afectivas de este último y por ende no puede reconocerlo como necesitante. Sólo puede darle un reconocimiento cognitivo de su autonomía, que como dijimos no constituye la forma propia de las relaciones de reconocimiento del amor. A su vez, él mismo no llega a una clara conciencia de su propio carácter necesitante.

Si los lazos primarios no se dan como vínculos de amor, el reconocimiento recíproco que permite el desarrollo de sujetos individualizados en sus conexiones con otros no ocurre, resultando sujetos incapaces de establecer formas comunes de vida más allá de una unidad de muchos, donde los lazos entre los sujetos deben agregarse desde afuera como algo externo (Cfr. Honneth, 1997, p. 22). El fracaso en el establecimiento de los vínculos de amor impide el desarrollo del potencial ético propio de la relación de intersubjetividad primaria, potencial que transformaría las relaciones de reconocimiento hasta conformarlas en un unidad ética, en el sentido de Hegel, como una organización social que en el reconocimiento solidario de la libertad individual de los ciudadanos se dé su conexión ética.

Éste es el modelo de todas las formas maduras de amor. La relación madre-hijo como relación primaria de amor genera las bases para futuras relaciones de amor, entendidas como toda relación en la que existan fuertes lazos afectivos.

## **1.2 -El reconocimiento jurídico**

La transición a las sociedades modernas generó una nueva relación de reconocimiento universalista que, a diferencia de las sociedades tradicionales, donde a los sujetos en tanto miembros de la comunidad les correspondían ciertos derechos según las posiciones sociales que ocupaban en una desigual ordenación estamental, deberá de articularse sobre principios morales universales. Según Honneth, el sistema de derecho puede responder a los intereses de todos los miembros de la sociedad sin privilegios ni excepciones.

Nuevos criterios de legitimación de las formas sociales son puestos por la filosofía política moderna, sobre coerciones fundantes que se basan en la compatibilidad racional acerca de las normas discutibles. El nuevo sistema de derechos fundado sobre esta base puede ser entendido entonces, como expresión de los intereses generalizables de todos los miembros de la sociedad, gracias a lo cual puede esperarse una disposición al cumplimiento de las normas por parte de los sujetos. Si los sujetos en tanto libres e iguales están de acuerdo con éstas, en su cumplimiento, logran reconocerse recíprocamente como personas capaces de decidir racionalmente acerca de normas morales en su autonomía individual.

De esto se sigue no sólo un reconocimiento cognitivo del valor del otro, sino que debe haber un saber práctico acerca de qué límites impone el respeto al otro sobre mi esfera de acción. “Reconocer a cualquier hombre como persona debe entonces significar actuar respecto a todos en la forma que moralmente nos obligan las cualidades de persona” (Honneth, 1997, p.138). Pero ¿cuáles son estas cualidades? Son las que garanticen en los sujetos la capacidad de decidir racionalmente en lo que respecta a su autonomía individual. Sin asegurar esta condición de los sujetos no tendría sentido que se sientan impelidos a organizarse bajo tal derecho. Entonces, las habilidades que deba tener un sujeto para poder participar del proceso legitimador básico, dependerán de cómo se conciba éste último.

El reconocimiento de que estamos frente a una persona con las cualidades que la hacen merecedora de tal respeto moral, requiere de una interpretación empírica que no puede hacerse de una vez por todas, dado que el conjunto de cualidades que hacen a la clase de personas moralmente responsables experimenta permanentes cambios en la historia. Forzada por la lucha por lograr este reconocimiento por parte de los grupos excluidos, ésta caracterización ha experimentado sucesivas ampliaciones, desde sus comienzos con los derechos liberales de libertad modernos, a los que se les añadió posteriormente los políticos de participación y luego los sociales de bienestar. Esta ampliación corresponde a sucesivas interpretaciones sobre qué sea ser un miembro pleno de la sociedad o un “socio plenamente válido” en una comunidad política que sus miembros realizan gracias a los reclamos de los grupos antes excluidos (Cfr. Honneth, 1997, p.142). En ese sentido escribe Honneth:

Reconocerse recíprocamente como personas de derecho, hoy significa más de lo que podía significar al principio del desarrollo moderno del



derecho: no sólo la capacidad abstracta de poder orientarse respecto de normas morales, sino también la capacidad concreta de merecer la medida necesaria en nivel de vida por la que un sujeto es entretanto reconocido cuando encuentra reconocimiento jurídico (Honneth, 1997, p. 144).

El status de una persona de derecho se amplía así en dos sentidos, por un lado materialmente, al dotarlo de nuevas competencias fruto del reconocimiento de las deferencias en cuanto a las oportunidades de realización individual y por otro lado socialmente, ya que logra incluir a un número creciente de miembros de la sociedad al alcanzar a grupos antes excluidos.

Esta nueva forma de reconocimiento permite el desarrollo de una nueva autorrelación práctica de los sujetos. Porque tener derechos es poder elevar pretensiones socialmente aceptadas gracias a las que, al llevar adelante las actividades a las que tiene derecho el sujeto adquiere la conciencia de que cuenta con el respeto de los demás para las mismas. Y en tanto puede saber que el apoyo objetivo de ese respeto es el reconocimiento universal de su capacidad de decidir de modo autónomo sobre el rumbo de la sociedad de la que es parte, logra concebir su propio obrar como exteriorización de su propia autonomía respetada por todos. La experiencia de reconocimiento jurídico le permite al sujeto pensarse “como una persona que comparte con todos los miembros de la comunidad las facultades que le hacen capaz de participar en la formación discursiva de la voluntad; y la posibilidad de referirse a sí mismo de tal forma es lo que llamamos autorrespeto” (Honneth, 1997, p.147).

El distanciamiento del reconocimiento jurídico de la valoración particularista ligada al status social propia de las sociedades tradicionales, genera a su vez, que la anterior relación de reconocimiento de honor además de universalizarse en el nuevo reconocimiento jurídico, se particularice nuevamente en códigos que puedan reconstruirse sobre la base del nuevo reconocimiento jurídico universalista. Surge así el respeto social donde a cada sujeto se le reconocen sus realizaciones individuales medidas según la valoración que la sociedad les otorgue, el sujeto es valorado aquí por cualidades que lo caracterizan y lo diferencian de otros.

Tener derechos es poder elevar pretensiones socialmente aceptadas a la vez que se adquiere la conciencia de que se cuenta con el respeto de los demás para las mismas. Se logra así concebir el propio obrar como exteriorización de autonomía respetada por todos. La experiencia de reconocimiento jurídico,

por tanto, le permite al sujeto lograr su autorrespeto.

### **1.3- La valoración social**

La valoración social es la tercer y más amplia forma de reconocimiento. En ésta lo que se reconoce en los sujetos son las cualidades y facultades específicas de cada uno. Se expresa a través del marco simbólico de orientación que la sociedad comparte, este conjunto de objetivos y valores éticos de una sociedad conforma entonces el sistema de referencia para la valoración de determinadas cualidades de la personalidad en tanto éstas contribuyen con la realización de aquellos.

La valoración social depende entonces del autoentendimiento cultural de la sociedad. Sin un horizonte de valores intersubjetivamente compartido no es pensable que los distintos puedan reconocerse un valor común, por lo que ésta forma de reconocimiento requiere de una vida social cohesionada cuyos miembros comparten un sistema de valores en tanto comparten objetivos comunes.

El nuevo orden de reconocimiento de la valoración social legitima la defensa de las formas propias de autocomprensión y reconoce a través de la consideración social el valor de cada forma de autorrealización, en tanto con ellas los sujetos contribuyen a la realización de los objetivos comunes. Dado un horizonte de valor intersubjetivo desde el cual los sujetos puedan reconocer el valor y la significación de las capacidades y cualidades de otro, los vínculos entre quienes comparten este horizonte serán entonces solidarios. Los sujetos participarán recíprocamente en sus vidas al tiempo en que esta interacción les enseña el valor de los otros para la contribución al objetivo común. Descubren en la práctica compartida de enfrentarse a la realización de un objetivo que de algún modo se les resiste, las formas en que sus compañeros ayudan a lograr las metas, estas capacidades recientemente descubiertas se tornan valiosas para dicho grupo, ensanchándose de este modo el conjunto de las cualidades consideradas como valiosas.

Pero el cambio que opera en la valoración social gracias al nuevo orden de reconocimiento de las sociedades modernas, genera que el sujeto deba referir el respeto del que goza a sí mismo y no al grupo como en el orden de reconocimiento premoderno. Esto genera en el sujeto la conciencia de que posee cualidades que le hacen merecedor del reconocimiento de otros,

otorgándose valor a sí mismo, el sentimiento del propio valor que el sujeto alberga se denomina en este contexto teórico “autoestima”. La situación entre el sujeto y los otros en este nuevo contexto puede denominarse de relaciones de solidaridad postradicionales. Ésta solidaridad se da sobre la base de relaciones de reconocimiento que son ahora simétricas y entre sujetos individualizados, donde “valorarse simétricamente significa considerarse recíprocamente a la luz de los valores que hacen aparecer las capacidades y cualidades de cualquier otro como significativas para la praxis común” (Honneth, 1997, p.158).

## **2- Un espacio de desarrollo de las relaciones de reconocimiento recíproco: la comunidad de indagación.**

### **2.1- La comunidad de indagación**

Charles Peirce utilizó por primera vez a fines del siglo XIX el concepto de “comunidad de indagación” para dar cuenta de la comunidad de científicos. La comunidad de indagación (en adelante CI) desde su caracterización básica se constituye por un grupo de individuos cualquiera que se involucran en un proceso de investigación para resolver situaciones problemáticas de diversa índole. El proceso pone el acento en el carácter social de la formación del conocimiento, el cual surge necesariamente de un contexto social y requiere para su legitimación acuerdos intersubjetivos entre quienes forman parte del mismo. John Dewey incorporó este marco de trabajo grupal de indagación al contexto educativo, y más tarde Matthew Lipman diseñó una metodología específica para utilizar en el aula que desemboca en el programa de “filosofía para niños” (Cfr. Lipman, 1998).

Para Martínez Navarro los objetivos que el programa de Lipman se propone alcanzar

[...] al ser llevado a la práctica en la educación escolar son, en síntesis, los siguientes: mejora de la capacidad para razonar, desarrollo de la creatividad, crecimiento personal e interpersonal, desarrollo de la comprensión ética y desarrollo de la capacidad para encontrar significado en la experiencia (Martínez Navarro, s.f. p. 1).

El diálogo es vía educativa básica para la indagación grupal en la que se

centra la metodología. La CI desde sus objetivos establece fuertes compromisos con ideales democráticos. En este contexto:

[...] aprender a pensar significa adoptar una perspectiva de pensamiento complejo para una vida personal y comunitaria plena. La convicción que subyace en esta propuesta educativa es que no se puede conseguir que lleguemos a ser personas autónomas y solidarias si no es promoviendo un medio educativo que sea una comunidad de búsqueda. Y correlativamente, no se puede conseguir semejante comunidad si no se promueve en sus miembros un modo de pensar y de actuar que sea cada vez más consciente, más autónomo y más solidario. Hay en este programa educativo un compromiso explícito con los valores morales y políticos que definen una democracia plena, participativa, integral. Valores como la búsqueda sincera de la verdad, el respeto por los demás y por uno mismo, la esperanza en que la libre investigación y discusión en un marco de respeto mutuo nos han de conducir a un mundo mejor, la renuncia voluntaria a los intereses mezquinos en pro de una comunidad más justa, son algunos de los motores de este programa (Martínez Navarro, s.f., pp.3-4).

El trabajo en CI pretende, siguiendo a Lipman, el desarrollo de un pensamiento que sea crítico y a su vez creativo, y agregamos como otro de los elementos constitutivos el aporte de Ann M. Sharp, quien enfatiza la dimensión cuidante del pensamiento que se pretende desarrollar. Para Sharp:

En un buen trabajo de indagación en comunidad debemos contar con el apoyo de nuestras emociones para llevar a la conciencia las facetas significativas de lo que ocurre en nuestros entornos cotidianos y para señalar su importancia. Este tipo de investigación debe entonces, tomar la forma de un pensamiento cuidadoso (*caring thinking*). Éste se expresa a través de actividades como la apreciación, la estimación, la valoración, la celebración, la evaluación; o la preocupación, el consuelo y el cuidado de, o la empatía y simpatía con otros; en tal sentido, el pensamiento cuidadoso -una fusión de competencias tanto cognitivas como emocionales- hace que se lleven a la conciencia los aspectos morales de la vida (Sharp, 2007, p. 3).

Creemos que esta práctica es idónea también para el trabajo educativo con adultos, en busca de los mismos objetivos y entendemos que el trabajo con narraciones debe tener un papel central.

## **2.2- El reconocimiento recíproco en las prácticas de comunidad de indagación.**

La participación en una CI potencia en los participantes modificaciones positivas de sus autorreferencias prácticas. Para sostener esto es necesario sin embargo mostrar que la forma de interacción que la metodología propone desde sus lineamientos corresponde a relaciones intersubjetivas de reconocimiento recíproco determinadas. En este sentido expondremos las características de la interacción en la práctica de CI que se entienden son características también, de las relaciones de reconocimiento que arriba se describían, presentando con esto una posible justificación de la analogía que este trabajo se propone. Esta intención de ver relaciones de reconocimiento recíproco como las presentadas antes, en otras formas de vínculo, como el que genera la CI, es apoyada por el propio Honneth, quien en su último libro (2014) trabaja con detalle cómo otras formas vinculares encarnan las mismas esferas de reconocimiento. Así por ejemplo, los vínculos de amor tipificados en la relación madre-hijo, son analizados en otras relaciones, como las íntimas, las filiales o las de amistad. En este artículo se pretende mostrar cómo las relaciones en el espacio regulado de la CI también pueden encarnar estas esferas, detallando qué elementos habilitan esto, en cada una de ellas.

Además de las modificaciones positivas en sus autorreferencias prácticas, este proceso de trabajo en CI propicia otro aprendizaje; los sujetos pueden aprender a establecer vínculos basados en formas saludables de reconocimiento recíproco, y este crecimiento favorece las relaciones incluso fuera de las prácticas de CI y posibilita que los sujetos se vuelvan agentes ya no de reproducción sino de transformación de sus contextos de interacción.

### **2.2.1- Elementos para pensar la C.I como espacio de desarrollo de la autoconfianza**

Es central en el tipo de trabajo en grupo que propone la CI el reconocer el carácter no autosuficiente de un sujeto aislado para lograr adecuadas comprensiones de los temas relevantes, y este reconocimiento, es reconocimiento del carácter necesitante de los sujetos en las relaciones con sus compañeros de interacción, en el sentido en que lo plantea Honneth en su teoría. La participación en las instancias de intercambio de la CI permite a sus integrantes aprender sobre su condición de relativa dependencia de los otros, respecto de

acceder a posturas más abarcativas y comprensivas sobre los temas que le importan. El espacio de diálogo se presenta como un espacio inclusivo donde todas las inquietudes son legítimas, y al compartirse las dudas y puntos de vista sobre el tema común, se genera una indagación colaborativa.

Es común en las prácticas de CI abordar temas referidos a la vida cotidiana, a la forma de ser de cada uno, a la pertenencia a grupos, a las valoraciones sobre las personas con las que nos relacionamos y a las relativas a nuestros contextos. La recepción cuidadosa y colaboradora de los compañeros de diálogo tiene una relevancia especial en el trabajo sobre estos temas, porque si bien, cuando referimos a necesidades en el contexto de la CI no se trata de las necesidades a las que hacíamos referencia para los vínculos de amor entre madre e hijo, sí se trata de aspectos básicos de la vida que surgen a posteriori de aquellos y que los sujetos necesitan por lo general revisar con otros para llevar una vida buena. En tanto la totalidad del sujeto entra en juego en este vínculo cuidante e inclusivo, la experiencia de intercambio sobre estos temas será satisfactoria para los participantes, y esta satisfacción constituye un elemento clave para la relación de reconocimiento de amor.

Al compartir la sensibilidad y las experiencias de vida significativas, se pone en juego el desarrollo de los lazos empáticos. Pueden mencionarse algunos aspectos concretos de la forma de diálogo colectivo que el tallerista promueve en la comunidad y que contribuyen a generar ese clima de cuidado: el retomar la intervención de otro participante, rescatarla cuando se pierde en la discusión; responder a los planteos de otro o continuarlos; pedir aclaraciones de lo que no haya quedado claro para que la intervención no pierda su sentido; referir a los planteos de otros con tonos que no lastimen o incomoden, etc. Estos elementos se apoyan en un aspecto constitutivo de la metodología. En tanto ésta asume que no busca “la verdad”, no da lugar a la posibilidad de que alguien que crea tenerla entre sus manos deslegitime otras perspectivas. Esta forma de interacción, es cuidada en principio por el tallerista, pero se promueve la apropiación por parte del grupo mediante diversas estrategias.

Paulatinamente la CI va constituyéndose en un espacio de diálogo cuidante, donde los sujetos se reconocen mutuamente como necesitados de la ayuda de los otros para lograr mejores comprensiones sobre aspectos relevantes en sus vidas y donde pueden exteriorizar sin miedos sus inquietudes. Con el apoyo de ese contexto de cuidado, pueden volcarse con confianza a la búsqueda de elementos propios que enriquezcan la discusión. La vivencia de relaciones de reconocimiento de estas características promueve, según

vimos en la teoría de Honneth, el desarrollo de la autoconfianza.

Los vínculos de amor, como vimos anteriormente, requieren lograr un equilibrio entre la simbiosis y la autoafirmación. Creemos que la relación dependencia-autoafirmación entre los participantes que se da en las dinámicas de grupo horizontales (polo autoafirmación) e inclusivas (polo simbiótico) como esta, es equilibrada en tanto busca la mejor interacción entre estos elementos y desarrolla a la vez los lazos y las individualidades de sus participantes. La experiencia en una práctica equilibrada en este sentido puede permitir tanto el desarrollo de aquellos que previamente sean muy dependientes de la opinión de otros para pensar, como el de quienes sean demasiado centrados en sí mismos. Cuando las relaciones afectivas previas han sido de extrema simbiosis, o bien, de extremo abandono, la práctica de la CI puede operar como regulador de desequilibrios.

Más allá de ver a la CI misma como un espacio cuidante donde puedan darse ciertas formas de crecimiento en términos de autoconfianza, también es un espacio de aprendizaje sobre los propios vínculos cuidantes, en tanto el sujeto puede vivenciarlos y ensayarlos repetidas veces. Si pensamos en personas que no tienen este tipo de vínculos en su contexto cotidiano, éste espacio se vuelve clave para que el sujeto en vez de ser reproductor de los mismos se vuelva agente de cambio de las formas de vínculo en su contexto.

Una de las estrategias clave del trabajo en CI es la metacognición, la cual posibilita otra fuente de aprendizaje sobre esta forma de relacionamiento, dado que pone en el foco de la reflexión la forma del vínculo. Consiste en analizar en grupo aspectos tales como si los participantes se sienten escuchados cuando hablan, si no se animan a decir algo por vergüenza, u otros por el estilo. Esto abre la posibilidad de que el sujeto desarrolle conciencia de qué es lo que hace que los vínculos sean cuidantes del otro y qué actitudes le demanda a él una relación de este tipo. Por otro lado también hace consciente en los sujetos qué es lo que hace que la relación con otros resulte gratificante, no se trata de algo que puede darse o no sin que él tenga forma de influir en ello, sino que depende de muchas de sus actitudes. Así mismo, pueden darse aprendizajes sobre la repercusión que este tipo de vínculo tiene en la relación del sujeto consigo mismo, al ponerse en el foco a la propia forma de entenderse y su desarrollo desde los comienzos del trabajo hasta el momento de la evaluación.

El poder establecer vínculos de este tipo no sólo es positivo por lo que posi-

bilita en términos de desarrollo de los propios sujetos, sino que también lo es por lo que evita. Habrá quienes no se animen a confiar en que son capaces de darse, con ayuda de otros, mejores formas de vivir. Pero la metodología de CI, por su estructura y funcionamiento, es un antídoto para las relaciones violentas, frustrantes, discriminantes, que promueven la desconfianza en general y boicotean las posibilidades de ser.

### **2.2.2- Las normas del espacio de diálogo en la CI y el desarrollo del autorrespeto.**

El espacio de diálogo en CI tiene su énfasis puesto en el igual acceso a la palabra, y en el derecho a ser escuchado así como también en el cuidado de las formas de diálogo para que sean respetuosas. En este sentido el derecho que se reconocen los participantes tiene carácter universal dentro del espacio de diálogo que la comunidad conforma. El ser parte de un espacio donde a todos y por igual les toca el derecho de hablar y de ser escuchado, puede resultar para los participantes una experiencia nueva, dado que en muchos contextos de la esfera íntima las relaciones son poco horizontales y la vida en sociedad presenta en muchos de sus ámbitos favoritismos y excepciones. La experiencia de diálogo horizontal es de importancia entonces, para el desarrollo de sujetos que no encuentran este tipo de reconocimiento en otros ámbitos de su vida, sobre todo en contextos sociales críticos donde la igualdad de derechos a veces tiene sólo carácter formal y no representa oportunidades reales para los sujetos.

En este marco, se hace evidente para el sujeto que su intervención es tan respetable como la de los otros, y que el querer participar y esperar ser escuchado es una demanda legítima en ese espacio. Cuando se hace uso de ese derecho, al tiempo que se respeta en otros, se establecen relaciones de reconocimiento recíproco en tanto personas merecedoras de tal respeto. Los sujetos, gracias a esta vivencia, pueden interiorizar ese respeto en términos de autorrespeto. El tipo de reconocimiento del que hablamos al igual que en el reconocimiento jurídico a nivel de la sociedad civil, no es sólo cognitivo, sino que requiere que el sujeto que reconoce estos derechos en otros, tenga actitudes y acciones coherentes con las exigencias del cumplimiento de este derecho en los otros. La vivencia y la reflexión posibilitarán con el tiempo de trabajo, que los participantes puedan querer las normas y de hecho las elijan, pues en el marco de la CI, la apreciación del valor de las normas o su adecuación a la forma autónoma de entender a los sujetos es un resultado



a alcanzar y no una condición de partida.

Lo que promueve una verdadera comprensión del carácter universalista del derecho a la palabra en el espacio de construcción colectiva, es el aprender sobre el carácter falible y provisional de nuestras perspectivas sobre el mundo, y el carácter plural que las opciones del propio plan de vida presentan. Sólo desde ese paradigma tiene un verdadero sentido el que todas las perspectivas sean en principio legítimas. Luego la comunidad, en tanto crítica, podrá desestimar algunas y promover otras a lo largo del desarrollo de la discusión, pero la habilitación de cualquier perspectiva queda sostenida a-priori en base al carácter provisional y falible que se le asigna a la verdad en este contexto. La propuesta educativa también contribuye con el desarrollo de la autonomía, que permite a los sujetos estar “a la altura” de este derecho, en tanto contribuyen la argumentación, la comparación, el análisis de consecuencias e implicancias de las distintas posturas y el aprender a aprender del intercambio.

La CI educa entonces para ser un ciudadano moralmente responsable en el contexto de la sociedad civil como un todo, en tanto promueve la capacidad de argumentar las propias perspectivas y el reconocimiento de que el respeto al otro pone condiciones en mis acciones, y desarrolla lazos empáticos, elemento fundamental del aprendizaje moral.

### **2.2.3- La construcción conceptual conjunta y las posibilidades del desarrollo de la autoestima.**

El horizonte de valores intersubjetivamente compartido en la práctica de CI experimenta transformaciones con el tiempo de trabajo, esto se debe a que lograr la valoración de ciertas habilidades y actitudes en el diálogo colectivo es uno de los objetivos que ésta se propone. Se trata de una metodología que permite descubrir las virtudes de ciertas formas de participar en el diálogo y promueve la apropiación del valor de éstas por parte de los participantes para, en las etapas de comunidad madura, tener la autonomía de definir su propio horizonte de valor.

De un modo similar a como se da a nivel social el ensanchamiento del conjunto de cualidades que hacen a las personas merecedoras de la estima social, en la CI se da el aprendizaje del valor del aporte del otro. Es en la realización de un objetivo común que podemos descubrir la participación del otro como una específica forma de contribuir con tal objetivo. Este descubrimiento puede no

darse durante la discusión misma, por eso el trabajo metarreflexivo sobre el lugar que la intervención de cada uno tuvo en el desarrollo de la discusión es una parte esencial de este aprendizaje. Hay que tener en cuenta que las perspectivas propias a su vez se desarrollan en el intercambio, en tanto las formas en las que entendemos la vida no son dadas de antemano y pueden perfilarse y enriquecerse con éste.

Inicialmente, el establecimiento de qué sea lo valiosos en ese espacio corre por cuenta del tallerista. Lo hace desde el reconocimiento que otorga a las formas de intervención compatibles con el ideal de diálogo que subyace a la metodología de CI, así como también declarando explícitamente sus intenciones para el trabajo. Los participantes pueden así reconocer las capacidades y formas de operar que son valiosas en ese espacio.

Es de destacar el disparador narrativo del que parte el diálogo sobre aquellos temas que despierten el interés del grupo, acompañado de una propuesta ética de las formas de interrelación que potencian este trabajo común. Si el objetivo de la comunidad es el de lograr mejores comprensiones del tema común, las intervenciones que aporten elementos nuevos serán consideradas como valiosas, siempre y cuando los otros logren considerarlas como verdaderos aportes y esto depende de si el sujeto que exterioriza su perspectiva habilita o no el acceso a ella de sus compañeros de interacción. Interviene aquí la claridad de la expresión, su orden, la adecuación de los términos a sus objetos, y fundamentalmente el que se trate de creencias justificadas y ejemplificadas, pues estos aspectos representan vías de acceso complementarias a las ideas que exteriorizamos.

Cabe entonces aclarar la siguiente cuestión: ¿qué es lo que constituye lo valorado en este espacio y lo que el sujeto consecuentemente podrá reconocer como valioso en sí mismo? Si bien esto cambia junto con el conjunto de capacidades que se consideren buenas para al objetivo común y según cómo se entienda este último, podemos considerarlas capacidades que hemos mencionado como virtuosas para la construcción colectiva. En este sentido podemos destacar el poder presentar las ideas propias de modo articulado con sus justificaciones, con ejemplos que acerquen las posturas a otros y dando cuenta de los elementos emotivos que participan en éstas. La creatividad también juega un rol clave en poder tener un punto de vista novedoso que luego ofrecer al grupo, así como la sensibilidad al contexto, o el evaluar la pertinencia de las intervenciones. También el cuidado del otro tiene un valor en este sentido, dado que el objetivo común requiere que las interacciones

fluyan de modo armonioso para no quedar ligadas a objetivos distintos al de la construcción grupal como pueden ser los de ofender, defender, destacarse, apoyar, desestimar o discriminar.

## **Algunas reflexiones finales**

Este artículo es fruto de una investigación en curso y por ello no corresponde hablar de conclusiones acerca del mismo. Sin embargo podemos destacar los puntos fundamentales a modo de cierre.

Partimos de la base de considerar las prácticas de CI como un ámbito educativo-ético-afectivo particularmente propicio para el desarrollo adecuado de las tres autorrelaciones prácticas correspondientes a las formas de reconocimiento teorizadas por Axel Honneth (amor, derecho y solidaridad). Dichas autorrelaciones prácticas, consideradas por Honneth la clave de la reproducción de la vida social, son la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima. ¿En base a qué podemos considerar sostenible esta afirmación? Como hemos intentado dejar claro en el desarrollo de este trabajo, la forma de interacción que la metodología de CI propone, corresponde a relaciones intersubjetivas de reconocimiento recíproco determinadas.

Una de las bases de la metodología de CI consiste en reconocer el carácter no autosuficiente del sujeto aislado. El intercambio dialógico dentro de un contexto que legitima todas las intervenciones respetuosas es la forma social de construcción tanto de conocimiento como de relaciones intersubjetivas. Así, las relaciones de reconocimiento recíproco (relaciones de cuidado) que se dan en su interior constituyen lazos afectivos fundamentales para la formación de la autoconfianza de quienes se encuentran comprendidos en la CI.

El igual derecho a la palabra y a ser escuchados con interés es otro de los contenidos normativos fundamentales de la CI. Hacer uso de este derecho y respetarlo en los otros (actuando coherentemente con las exigencias de su cumplimiento) da forma a las relaciones de reconocimiento recíproco en términos de respeto (similares a las de la esfera del derecho en Honneth), promoviendo a su vez el autorrespeto como autorrelación práctica. La metodología de CI implica una apertura a perspectivas variadas, reconociendo que todas son igualmente falibles y provisionarias. Será en el desarrollo de la discusión sobre ellas, en todo caso, cuando se pueda elegir promover o descartar alguna perspectiva particular, siempre mediante la argumentación,

el respeto y el cuidado.

Es esencial también el énfasis puesto en la apreciación del valor de las cualidades y aportes de los otros, presente en la CI, lo cual propicia relaciones de reconocimiento a nivel de la esfera de la estima social o solidaridad.

Muy resumidamente, éstas son las líneas principales de justificación que destacamos para realizar el paralelismo entre la metodología de CI como práctica educativa (y por tanto formadora ética y emocional de los sujetos), y la concepción de Honneth de las esferas de reconocimiento y las formas de autorrelación práctica que implican, dentro de su teoría de la lucha por el reconocimiento como motivadora de la reproducción social. Consideramos que realizar dicho paralelismo enriquece ambas perspectivas, fortaleciendo las bases teóricas de la metodología de la CI, a la vez que presenta un ejemplo práctico a la teoría de la lucha por el reconocimiento.

## Referencias Bibliográficas

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática de los conflictos sociales*. Barcelona: Grijalbo, Mondadori.

Honneth, A. (2014). *El derecho a la libertad. Esbozo de una eticidad democrática*. Madrid: Katz.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de La Torre.

Martínez Navarro, E. (s.f.) La clase como una comunidad de investigación, URL [http://www.emiliomartinez.net/pdf/Clase\\_Comunidad\\_Investigación.pdf](http://www.emiliomartinez.net/pdf/Clase_Comunidad_Investigación.pdf), ultimo acceso 15/04/2013.

Mead, G. H. (1968). *Espíritu persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Modzelewski, H. (2013), *La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático. La teoría de las emociones de Martha Nussbaum y su expansión a través del concepto de autorreflexión*.

Valencia: Universitat de Valencia- RODERIC (Repositori d'Objectes Digitals per a l'Ensenyament la Recerca y la Cultura), URL <http://roderic.uv.es/handle/10550/26284>, ultimo acceso 15/04/2013.

Nussbaum, M. (1997), *Justicia poética*. Barcelona: Andrés Bello.

Sharp, A. M. (2007). La educación de las emociones en la comunidad de indagación. En C. M. Gómez y V. A. Rojas (Coords.), *Filosofía para niños. Ideas fundamentales y perspectivas sociales* (pp. 55-66). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.