

VINDICACIÓN DE LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE EXPERIENCIAS DEMOCRÁTICAS: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LAS PRÁCTICAS MORALES DE RECONOCIMIENTO Y RESPETO

(VINDICATION OF THE SCHOOL AS A FOSTERING SPACE FOR DEMOCRATIC EXPERIENCES: CONCEPTUAL APPROACH TO MORAL PRACTICES OF RECOGNITION AND RESPECT)

Bianca Thoilliez
Universidad Autónoma de Madrid

DOI: 10.5944/educXX1.21657

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XXI*, 22(1), 295-314, doi: 10.5944/educXX1.21657

Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. [Vindication of the school as a fostering space for democratic experiences: conceptual approach to moral practices of recognition and respect]. *Educación XXI*, 22(1), 295-314, doi: 10.5944/educXX1.21657

RESUMEN

Vindicación, es el acto o el efecto de vindicar y se vindica de algo cuando se defiende, especialmente por escrito, algo o a alguien que ha sido injuriado, calumniado o injustamente tratado. Es cierto que quizá hoy estemos más acostumbrados a utilizar el verbo «reivindicar», pero en este trabajo no se tratará solo de argumentar a favor de algo o de alguien, sino de defender algo, en este caso la escuela. Este trabajo mantiene que la escuela, las especiales condiciones espaciales y temporales que ofrece, la convierten en un lugar propicio en el que cultivar dos prácticas morales que encontramos fundamentales para la posibilidad, la continuidad y la extensión de la democracia a través de las prácticas morales reconocimiento y respeto. Tras aclarar a qué nos referiremos por «prácticas morales», para el desarrollo del contenido conceptual de cada una de estas prácticas se recurre a algunas

ideas de Axel Honneth y Richard Sennett. Se espera con ello aportar argumentos de peso para recordar cómo la institución escolar es, por sus peculiares características, lugar preferente para la inmersión en estas prácticas morales fundantes para las experiencias de vida democrática.

PALABRAS CLAVE

Escuela; educación cívica; educación moral; reconocimiento; respeto.

ABSTRACT

We vindicate something when we defend, especially in writing, something or someone who has been reviled, slandered or unjustly treated. It is true that nowadays this verb is more difficult to use, but in this work it is not only to argue in favor of something or someone, but to defend something, in this case schools. This paper will maintain that schools, the special temporary and spatial conditions they offer, make them a propitious place to cultivate two fundamental moral practices for the possibility, continuity and extension of democracy: recognition and respect. After clarifying what is meant here mean by «moral practices», the paper will turn to Axel Honneth and Richard Sennett respectively for the development of the conceptual content of each one of these practices. The paper hopes to provide strong arguments to stress how schools are, by their peculiar characteristics, a preferred place for immersion in these moral practices which foster democratic life experiences.

KEY WORDS

School; civic education; moral education; recognition; respect.

UN LUGAR LLAMADO ESCUELA Y ALGUNAS PRÁCTICAS MORALES QUE LO HABITAN

Vindicación, es el acto o el efecto de vindicar y se vindica de algo cuando se defiende, especialmente por escrito, algo o a alguien que ha sido injuriado, calumniado o injustamente tratado. Es cierto que quizá hoy estemos más acostumbrados a utilizar el verbo «reivindicar», pero es que no se trata aquí solo de argumentar a favor de algo o de alguien, sino de defender algo, en este caso la escuela, que en ocasiones, demasiadas los últimos años, se ha tratado de menoscabar, imputar falsos delitos y a la que con demasiada ligereza se acusa falsamente. También, la escuela y la forma contemporánea de los sistemas educativos, su perspectiva holística sobre el desarrollo y el crecimiento, se están viendo menoscabadas por la participación de perspectivas que tienden a fraccionar la actividad escolar en un sentido que disminuye, en ocasiones, todas las posibilidades que este espacio pueden abarcar, este medio ambiente especial que son las escuelas³. De igual modo, aunque desde un frente distinto, nos encontramos todas las corrientes «innovafílicas» (Narodowski, 2018), que llevadas a sus últimas consecuencias conducen a la sustitución parcial o a la desaparición total (según el caso, explicitando o no esta pulsión autodestructiva) de lo que las escuelas son⁴. Sin embargo, la escuela como espacio de aprendizaje democrático (como lugar donde aprehender y hacer propios los valores y mecanismos constitutivos de la promesa democrática, pero también como espacio donde la democracia se concreta en ese movimiento único emancipador y liberador que supone hacer común el conocimiento, procurando que todos aprendan), se justifica por la propia naturaleza de la escuela en su sentido clásico y tradicional⁵. Esta preocupación y consecuente necesidad de vindicación, es punto de partida de este trabajo, y es deudora del trabajo de Masschelein y Simons (2013 y 2015), y formulaciones novedosas de la misma que comparten un diagnóstico situacional similar (Hodgson, Vlieghe & Zamojski, 2017; Biesta, 2017; Standish, 2016), y queda bien expresada en la siguiente cita:

Nosotros nos oponemos firmemente a respaldar la condena de la escuela. Al contrario, abogamos por su absolución. Creemos que es precisamente hoy —en el momento en que muchos la condenan por inadaptada a la realidad moderna y otros incluso parecen querer abandonarla completamente— cuando aparece explícita y claramente lo que la escuela es y lo que hace. También confiamos en dejar claro que muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece «tiempo libre», que transforma los conocimientos y las destrezas en «bienes comunes», y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a

cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible). (Masschelein y Simons, 2014, p. 12)

La democracia como sistema político, como sistema de organización de la vida común, es un sistema de artificios y la escuela es un lugar especialmente idóneo para su experimentación. Las garantías del Estado de derecho son como una obra de arte social decantada históricamente, por lo que no es algo espontáneo ni que brote sin más. Por eso, para su propia continuidad, la democracia necesita contar con ciudadanos capaces de utilizar sus mecanismos e instituciones. Las escuelas tienen el potencial de contribuir, como ninguna otra institución producida hasta el momento, a que haya ciudadanos capaces de utilizar de una manera crítica, constructiva y creativa las instituciones democráticas, poniéndolas al servicio de proyectos comunes. La institución escolar contribuye también al crecimiento democrático en la medida que, por ejemplo, garantiza el acceso a una educación básica para todos; o en la medida que, también, promueve la mixtura social en sus centros y aulas; o, por supuesto, y como consecuencia de lo anterior, la escuela fortalece a la democracia cuando se esfuerza (y consigue) redistribuir de un modo más justo las oportunidades de desarrollo personal de todo el alumnado, especialmente de aquellos que se encuentran en situación de desventaja social. La democracia, también, crece allí donde hay más ciudadanos formados en el cultivo de ciertos valores epistémicos. Algo que se logra gracias a que la experiencia escolar y el acceso al conocimiento que provee, desarrolla la capacidad racional, permite diferenciar el acierto del error, ayuda a reconocer argumentos mejores que otros, enseña a dejarse persuadir, a cambiar de idea, amplía, en definitiva, los marcos de comprensión con los que moverse en el mundo. Ese lugar llamado escuela, las condiciones espaciales y temporales que ofrece, hacen de ella un lugar propicio para experimentar prácticas morales que encuentro fundamentales para la posibilidad, la continuidad y la extensión de la democracia. Así, de entre todos los elementos enunciados por los que la escuela es un lugar privilegiado para el desarrollo de prácticas morales democráticas, aquí me ocuparé de manera monográfica de conceptualizar dos experiencias personalmente fundantes que ofrecen el tiempo y el espacio escolares: el reconocimiento y el respeto (y, por lo mismo, especialmente proclives para experiencias que alejan al sujeto que las vive de la vida democrática, como son la reificación y la desigualdad).

Por prácticas morales, siguiendo a Puig Rovira, habrán de entenderse aquellos «cursos de acontecimientos organizados, rutinarios y educativos» (2003, pp. 126-146), que «ayudan a enfrentarse a situaciones morales»,

que «participan de la acción humana y de la cultura de una comunidad», que «suponen la acción concertada de los participantes», que «persiguen objetivos y expresan valores», que «exigen el dominio de virtudes», y que «forman la personalidad moral». El estudio de estas «prácticas» (y el cuidado que pongamos en ellas) es el modo concreto de conocer (y de promover) el contenido de la cultura moral de un espacio educativo. Este «sistema de prácticas educativas y del mundo de valores que crean» (2012, pp. 33-34), serán constitutivos de la cultural moral de una determinada escuela, lo cual conlleva una determinada comprensión de los procesos educativos que en ella tienen lugar, y que Puig Rovira caracteriza en torno a dos ejes fundamentales (2012). Por un lado, que la educación no es solo una relación interpersonal, sino que es sobre todo una tarea colectiva. Esto supone que aun reconociendo que la vinculación interpersonal es un aspecto educativo fundamental, debemos considerar como tanto o más relevantes las influencias educativas que provienen del ambiente, no resultando la cultura moral de la acción de un educador solitario, sino que es resultado de la acción conjunta de un grupo o de una comunidad⁶. Por otro lado, tendríamos la idea de que la educación depende de las prácticas que ofrece el medio, resultando clave planear un diseño intencional de los medios educativos, así como participar en la multiplicidad de prácticas que proponen los medios. Esto a su vez supone que al configurar las prácticas de un medio se permite vivir una variedad de experiencias formativas a las personas que lo frecuentan y, que, por lo tanto, el educador debe pensar y construir intencionalmente los medios para que se conviertan en verdaderas experiencias educativas, como forma de asegurar que a medida que se participa en las diferentes actividades, vayan adquiriéndose las competencias necesarias para vivir en medios semejantes.

Para la aproximación al contenido conceptual de las prácticas morales de las que me ocuparé (reconocimiento y respeto), acudiré a algunas ideas de Axel Honneth y Richard Sennett. La elección de estos dos autores tiene que ver con el potencial pedagógico de su obra, no muy explorado en el ámbito de la teoría de la educación española. Honneth y Sennett, provenientes de tradiciones de pensamiento diferentes, confluyen en su interés por el estudio de las prácticas sociales⁷. Lo que haremos en los siguientes dos epígrafes es exponer las líneas fundamentales de este interés suyo, dejando apuntados los aspectos que de cada uno más pueden ayudarnos en el estudio de las prácticas morales escolares (tal y como se definieron en el párrafo anterior). En las reflexiones finales con las que cerraré el artículo, se subrayará el potencial pedagógico que sus descripciones pueden ofrecernos para pensar más y mejor, con mayor profundidad y detenimiento, las prácticas educativas y las oportunidades de experiencias democráticas que son capaces de promover en entornos escolares.

PRÁCTICAS DE REIFICACIÓN Y RECONOCIMIENTO

Desde que publicase *La lucha por el reconocimiento*, Honneth es considerado como el mejor representante de la «tercera generación» de la Escuela de Frankfurt y el movimiento de la teoría crítica. Desde un estudio y análisis detallado de los trabajos de Horkheimer, Adorno, Benjamin, Marcuse, o Habermas, Honneth se propone reactivar el legado y alcance de su dimensión ética para el siglo XXI. Para ello, se mueve en el universo normativo de las patologías sociales de la razón⁸, con una especial consideración a los procesos de subjetivación y creación de identidad en que estas patologías intervienen. En sus formulaciones iniciales, Honneth se interesaría por el concepto de «reificación» como un recurso que le permitiese determinar hasta qué punto era posible describir con él la relación de los sujetos con el mundo, más allá de su aplicabilidad estrictamente moral. Dice: «Quería descubrir algo sobre nuestra sociedad con su ayuda. Es decir, si en las últimas décadas ha habido algún momento en el que el efecto del mercado capitalista ha sido especialmente brutal» (Honneth, 2010, p. 63). El concepto no resultó tener todo el poder explicativo que Honneth esperaba de él sobre este asunto. Pero en el proceso, descubrió su aplicabilidad al ámbito de las «relaciones de reificación» entre sujetos y al de las «tendencias de autorreificación» (ibíd., p. 67). Sus posiciones son, como él mismo señala, una evolución crítica sobre la nueva versión de la teoría crítica que inaugura Habermas, con la que pasa del paradigma interpretativo clásico basado en las relaciones de producción a uno nuevo protagonizado por las relaciones de comunicación⁹. El problema que Honneth encuentra en este cambio es que Habermas descuida un elemento fundamental de la tradición de la teoría crítica: la consideración de las experiencias morales de los sujetos que estarían participando de la relación de comunicación intersubjetiva. Para Honneth, cuando en el curso de las interacciones sociales un sujeto ve limitadas injustamente sus posibilidades de comunicación, experimenta una desconsideración de sus expectativas morales «no como una restricción a las reglas lingüísticas dominadas intuitivamente, sino como una violación a reclamaciones de identidad adquiridas por la socialización» (Honneth, 2009, p. 260). Una instancia normativa como la pragmática universal a la que remite Habermas, se encuentra, según Honneth, fuera de la realidad que viven los sujetos y, al mismo tiempo, por estar fuera de la realidad, no ayuda a expresar las injusticias sociales. Dentro de este paradigma comunicativo, el elemento normativo nuclear estaría, en cambio, en el reconocimiento social que opera en la comunicación intersubjetiva, y todas las «patologías sociales» asociadas¹⁰.

Así, la teoría ética del reconocimiento defendida por Axel Honneth, se basa en el supuesto de que el reconocimiento es uno de los principales mecanismos reguladores de la existencia social de las personas. Según

explica, habríamos asistido en los últimos años a un cambio sustancial en nuestra concepción normativa del orden político, que abandona las categorías de igualdad de bienes y distribución equitativa, para tomar los de respeto y dignidad. Esto respondería a que «el objetivo normativo parece no ser ya la eliminación de la desigualdad, sino la prevención de la humillación o el menosprecio» (Honneth, 2010, p. 10). En este contexto, se entiende que, por un lado, una vida lograda, la percepción subjetiva de dicho logro vital, depende del reconocimiento y, por otro lado, que un individuo solo se percibirá a sí mismo como miembro de la comunidad en la medida que se sienta reconocido en una serie de aspectos de su personalidad:

si un concepto de la dignidad del hombre, de su completa integridad, se logra solo aproximativamente en el camino de una determinación de los modos de la ofensa personal y el desprecio, entonces eso significa a la inversa que la integridad de la persona humana depende constitutivamente de la experiencia de reconocimiento intersubjetiva. (Honneth, 1992, p. 79)

Así también, nuestras comunidades postradicionales no podrían entenderse solamente como formas de relación social caracterizadas por orientarse hacia un bien común cuyos miembros comparten (por haber considerado que dicho bien es intersubjetivamente válido), sino por las relaciones de reconocimiento que, de hecho, las configuran. Unas relaciones que no están solo marcadas por el respeto recíproco de los márgenes de libertad individual establecidos por la ley, sino por la medida en que las propiedades y capacidades de cada uno de sus miembros son reconocidas y apreciadas. Esto es, la medida en que las relaciones de comunicación manifiestan una estima recíproca entre los sujetos, las cuales, en ese caso, pueden definirse como relaciones de solidaridad:

la solidaridad depende de la condición previa de que existan relaciones sociales de valoración simétrica entre sujetos individualizados (y autónomos); en este sentido, valorarse simétricamente significa mirarse mutuamente a la luz de valores que hacen aparecer las capacidades y propiedades del otro como significativas para la praxis común. Las relaciones de esta índole pueden y deben denominarse solidarias', porque despiertan no solo una tolerancia pasiva, sino un interés afectivo hacia la particularidad individual de la otra persona: pues solo en la medida en que yo procuro activamente que sus propiedades ajenas a mí puedan desarrollarse, será posible realizar nuestras metas comunes. Tan solo del carácter principalmente abierto de interpretación de todos los horizontes sociales de valores deriva que en este caso 'simétrico' no puede significar una estima mutua del mismo grado (...) 'simétrico' debe significar que cada sujeto obtiene sin escalonamientos colectivos la oportunidad de

experimentarse en sus obras y capacidades propias como valioso para la sociedad (...) [y] no perturbada por las experiencias de desprecio. (Honneth, 2009, pp. 303-304)

En esta necesidad de reconocimiento se fundan y constituyen las estructuras sociales y las subjetividades particulares, bajo tres formas de interacción diferentes: el amor (propio de las relaciones familiares), el derecho (propio del ámbito jurídico) y la valoración social (propio de las relaciones de solidaridad que se establecen en el ámbito comunitario). La articulación de las relaciones de reconocimiento social tal y como las concibe Honneth, se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1
Relaciones de reconocimiento social

Modos de reconocimiento	Formas de reconocimiento	Autorrelación práctica	Formas de menosprecio
Dedicación emocional	Relaciones primarias (amor y amistad).	Autoconfianza.	Maltrato y violación, integridad física.
Atención cognitiva	Relaciones de derecho (derechos).	Autorespeto.	Desposesión de derechos y exclusión, integridad social.
Valoración social	Comunidad de valor (solidaridad).	Autoestima.	Indignidad e injuria, «honor», dignidad.

Nota: adaptado de Honneth (1997, 159).

Honneth, que es dado a «razonar en negativo» o «a la inversa» para sostener sus propuestas¹¹, para entender las esferas de reconocimiento intersubjetivo, explicará las modalidades de interacción donde concursa el menosprecio como efecto de las prácticas de reificación (Honneth, 1997): (i) En primer lugar se encuentran las formas de menosprecio en las que a una persona se le retiran violentamente todas las posibilidades de libre disposición de su cuerpo. Un tipo de situación que representa el modo más elemental de humillación personal. Cualquier intento de apoderarse del cuerpo de una persona contra su voluntad, provoca un grado de humillación que incide destructivamente en la autorreferencia práctica de una persona con más profundidad que las demás formas de menosprecio. Esto es así porque lo específico de las lesiones que ocurren como consecuencia de la tortura o la violencia, no es el dolor corporal, sino su asociación con el sentimiento de estar indefenso frente a la voluntad de otro sujeto. El maltrato físico de un sujeto representa ese tipo de menosprecio que lesiona la confianza, aprendida en el amor, en la capacidad de la coordinación

autónoma del propio cuerpo. Por ello, la consecuencia, acompañada de una especie de vergüenza social, sería la pérdida de confianza en sí mismo y en el mundo que se extiende hasta las capas corporales del trato práctico con otros sujetos. (ii) En segundo término, tenemos modos de menosprecio personal a un sujeto por los que permanece excluido de determinados derechos dentro de una sociedad. Se entienden aquellos «derechos» vinculados a pretensiones individuales cuyo cumplimiento social una persona puede reclamar legítimamente, ya que como miembro plenamente valioso de una sociedad participa en su ordenamiento institucional igualitariamente. Pues bien, si a este sujeto determinados derechos se le sustraen sistemáticamente, eso se liga implícitamente con la afirmación de que no se le considera como a los demás miembros de la sociedad. En tales formas de menosprecio, vinculadas a la desposesión de derechos a la exclusión social, lo específico no es solamente la limitación violenta de la autonomía personal o el sentimiento de no poseer el estatus determinado, sino ser lesionado en sus expectativas de ser reconocido en tanto que sujeto capaz de formación de juicios morales. Así, la experiencia de la desposesión de derechos va unida a una pérdida de respeto de sí, de la capacidad de referirse a sí mismo como sujeto de interacción legítimo e igual con los demás. La persona pierde el respeto cognitivo de una responsabilidad moral que solo puede ganarse esforzadamente en el proceso de la interacción civilizadora. (iii) En último término, puede producirse una modalidad de humillación que se refiere negativamente al valor social del sujeto o del grupo. En tales formas de menosprecio se desvalorizan modos de vida, individuales o colectivos y en el lenguaje cotidiano se relacionan con los conceptos de «injuria» o «deshonra». La jerarquía social de valores escalonaría formas de vida y determinadas convicciones como menos válidas o con insuficiencias, para luego sustraer a los sujetos que de ellas participan toda posibilidad de atribuir valor social a sus propias capacidades. Para la persona que soporta la degradación evaluativa de su modelo de autorrealización, trae como consecuencia no poder referirse a su modo de vivir como algo a lo que, dentro de la comunidad, se le atribuye un significado positivo. Con ello, el sujeto pierde autoestima personal y la oportunidad de poder entenderse a sí mismo como un individuo estimado en sus capacidades y cualidades características. Se le niega la aquiescencia social a una forma de autorrealización que, entonces, él debe encontrar con apoyo de su grupo.

PRÁCTICAS DE DESIGUALDAD Y RESPETO

Desde el inicio de su carrera, Richard Sennett, sociólogo estadounidense antiguo alumno de Hannah Arendt, ha escrito y publicado numerosos trabajos (tanto ensayos como literarios), en los que se ha dedicado a explorar situaciones en las que los sujetos van logrando

o no el respeto en las sociedades en que viven. Su enfoque de trabajo, circunscrito a lo que él mismo llama el estudio de la cultura material, debe situarse epistemológicamente en la tradición pragmatista¹², y resulta por ello especialmente adecuado para conceptualizar prácticas morales susceptibles de ser experimentadas en el entorno escolar, tal y como este trabajo trata de hacer.

En *The hidden injuries of class* (Sennett & Cob, 1972) Sennett exploraba a través de una serie de entrevistas los efectos vitales que tiene pertenecer a clases sociales trabajadoras. Del análisis de las mismas, aparecen repetidamente sentimientos de inadecuación y vulnerabilidad que son interpretados por los propios entrevistados como un fracaso personal, y no como una consecuencia de vivir en una sociedad de clases. Presentan una tendencia a percibir su posición social no solo como su propia carga sino como una cuestión de carácter. Dado que el medio social en el que luchan es uno en el que se les dice que impera la igualdad de oportunidades, asumen como exclusivamente propia y personal la responsabilidad de ocupar tal situación. Así, «cuanto más baja es la posición social con la que un hombre se define en relación con otras personas, más parece ser su culpa» (Ibíd., p. 96). Cuanto más bajo es el lugar que un sujeto ocupa en la sociedad de clases, más responsabilidad personal parece asumir sobre el lugar ocupado y más vergüenza social siente. La posición social afecta a la valoración personal que un sujeto hace de sí mismo. Sennett entiende la afirmación del principio de igualdad en las sociedades capitalistas como un dilema de valoración personal. Este «dilema» sobre la valoración personal se entremezcla con la forma en que la sociedad interpreta y concede respeto a los individuos que la habitan:

la igualdad de oportunidades no es, pues, un ideal que se les presenta a los hombres frustrados, vencidos o inseguros para que se animen. Se trata, en el mejor de los casos, de un mensaje en el que se les dice que, si la sociedad fuese justa, tendrían la oportunidad de dejar de ser unos 'nadies'. (Sennett & Cob, 1972, p. 183)

El «nadie» es la antítesis del «alguien». Ser un «alguien» en la sociedad moderna consistiría en llevar la insignia del éxito social que se logra a través del logro económico o de la posesión de alguna capacidad que te haga único. Para poder ganarse el respeto y el reconocimiento de quienes lo rodean, el sujeto debe ser primero «alguien». La tensión entre el respeto y la igualdad requiere de una clase de equilibrio que no es posible encontrar en la promesa de la igualdad de oportunidades (porque no es ni real ni verdaderamente posible) sino en el reconocimiento de la igualdad entre las personas. Respetar a los demás como personas, como personas merecedoras de respeto, es respetarlas con independencia de su situación

en la vida. Una dificultad que se agrava, que se hace todavía más difícil, con las nuevas formas de trabajo¹³ y la nueva serie de expectativas y desafíos que la sociedad contemporánea a los sujetos propone pero que resultan inalcanzables para la mayoría¹⁴.

Sin embargo, será en su obra, *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, donde Sennett (2003) aborda en qué consiste el respeto, por qué es socialmente relevante, y qué problemas concretos nos plantea en la actualidad. En lugar de decirnos en qué consiste el respeto directamente, Sennett evita proporcionar definición canónica alguna, optando por establecer diferencias entre el concepto de respeto y otros vecinos (dignidad, prestigio, estatus, honor), diferencias que son señaladas en su uso cotidiano, mostrando así las sutilezas con que se nos van presentando en el día a día. De este análisis entre sociológico y fenomenológico, puede sin embargo deducirse que el respeto al que se refiere Sennett debe entenderse como consideración o acción de considerar, y esto tanto en el sentido de ser considerado con alguien, como en el de tomarlo en consideración. Así, cuando alguien es respetado consigue hacerse considerar, es decir, hacerse ver, mostrarse en la esfera pública y ser reconocido como un ser autónomo que ha de ser tenido en cuenta como un alguien que forma parte y es miembro de un mundo común. Por su parte, la falta de respeto consistiría, pues, en la invisibilización, en el ser borrado, eliminado o sombreado hasta dejar de ser visto, cuando uno ya no cuenta, porque no se le tiene en cuenta:

La falta de respeto, aunque menos agresiva que un insulto directo, puede adoptar una forma igualmente hiriente. Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa. Cuando la sociedad trata de esta manera a las masas y solo destaca a un pequeño número de individuos como objeto de reconocimiento, la consecuencia es la escasez de respeto, como si no hubiera suficiente cantidad de esta preciosa sustancia para todos. Al igual que muchas hambrunas, esta escasez es obra humana; a diferencia del alimento, el respeto no cuesta nada. (Sennett, 2003, p. 17)

Y es que de acuerdo con lo que sostenido por Sennett, toda nuestra vida social se funda sobre una serie de relaciones en las que (i) los sujetos nos mostramos los unos a los otros, (ii) pretendemos ser tomados en consideración y (iii) se nos apela a considerar a los demás. Lo primero (mostrarse a los demás) hace referencia al respeto por sí mismo de un sujeto que, lejos de ocultarse avergonzado, se muestra a la luz pública; lo segundo (ser tomado en consideración), al respeto que pide a los otros; lo tercero (ser llamado a considerar a los demás), al respeto que brinda a los demás. Respetarse, ser respetado y respetar son los hilos que tejen

las relaciones sociales y la estructura la proporciona el respeto mutuo: una situación de reciprocidad en la que quien recibe respeto lo concede y viceversa. Este movimiento de reciprocidad, estar atentos a él (a si se produce o no y en qué condiciones, si es que es el caso, lo hace), resulta clave para Sennett porque es este movimiento lo que permite analizar el problema del respeto a la luz del problema de la desigualdad. Un movimiento que, según sea el sentido y forma en que se experimenta, da forma al carácter de los sujetos:

De tres maneras modela la sociedad el carácter, y de acuerdo con ellas se gana el respeto de los demás o no se consigue inspirarlo. La primera manera es la que tiene lugar a través del propio desarrollo, en particular a través del desarrollo de capacidades y de habilidades (...) La segunda manera reside en el cuidado de uno mismo. (...) La tercera manera de ganar respeto es retribuir a los otros. (...) La desigualdad desempeña un papel particular y decisivo en la formación de esos tres tipos de carácter. La persona poco común que utiliza la plenitud de sus capacidades puede servir como icono social y justificar la inadecuada provisión de recursos o consideración a quienes no se desarrollan con la misma plenitud; la celebración de la autosuficiencia y el temor al parasitismo pueden servir para negar los hechos de necesidad social. Las condiciones sociales pueden distorsionar como piedad por los débiles la compasión que subyace al deseo de retribuir, en cuyo caso el receptor vive esa piedad como desprecio. (Sennett, 2003, pp. 73-74)

Es indudable que el respeto mutuo no es algo que esté garantizado y, de hecho, es muy frecuente que se nos presente como una relación asimétrica: un sujeto recibe un respeto que no devuelve a quien se lo brinda, desconsiderándolo. Para Sennett, esta resulta ser la forma más obvia de desigualdad moral: señalar de las diferencias existentes entre quienes, siendo socialmente visibles, son tomados en consideración y quienes, por el contrario, resultan borrados o convertidos en sombras despersonalizadas, descontados. Es por eso que el respeto mutuo es tan importante a la hora de expresar la clase especial de reciprocidad que permite sostener verdaderamente la igualdad moral. Es, además, el principio que hace posible la autonomía: tú me consideras y cuentas conmigo y yo te considero y cuento contigo; no tenemos por qué considerarnos iguales en todos los planos posibles de comparación (porque no lo somos necesariamente, de hecho, lo más probable es que no lo seamos), sino que nos comprometemos a no perdernos de vista, a reconocer nuestra mutua existencia y que nuestras prácticas deben dar cuenta de esta consideración fundamental.

La autonomía es una poderosa vía de acceso a la igualdad. Más que como igualdad de entendimiento, que es una igualdad transparente,

la autonomía significa aceptar en el otro lo que no entendemos, que es una igualdad opaca. Al hacerlo, tratamos el hecho de su autonomía como igual a la nuestra. Pero para evitar el dominio del virtuoso, la concesión debe ser mutua. (Sennett, 2003, p. 129)

Sennett encuentra que de forma mayoritaria experimentamos una compleja relación entre respeto e igualdad moral. Una complejidad que se explica a través de los mecanismos por los que habitualmente ahora denegamos o asignamos respeto a los demás: (i) la desigualdad de los talentos individuales frente a la obra bien hecha, (ii) las dificultades para ser autosuficiente frente a la capacidad de valerse por uno mismo, y (iii) la posibilidad de provocar formas degradantes de generosidad frente a la benevolencia. Unos mecanismos de cuyos riesgos y limitaciones es difícil evadirse, puesto que con ellos logramos compensar moralmente las desigualdades materiales existentes. Además son mecanismos que pueden llegar a ser perversos, puesto que pueden limitar o arrasar ese mismo respeto que están procurando generar.

REFLEXIONES FINALES

Tanto los trabajos de Honneth sobre las experiencias de valoración social, como las indagaciones de Sennett sobre las formas del respeto en la sociedad contemporánea, y los diversos efectos que ambos elementos tienen sobre las experiencias subjetivas y la formación de identidad personal (de lo cual hemos procurado dar cuenta en los dos apartados anteriores), son de enorme valor a la hora de pensar modos concretos de enriquecer el desarrollo de experiencias democráticas que el espacio escolar puede ofrecer.

De acuerdo con Honneth, las lesiones de los presupuestos normativos o principios generales que regulan las interacciones sociales en el seno de una comunidad dada, se plasman «de manera directa en los sentimientos morales de los participantes» (2009, p. 262). Las características de nuestras experiencias de interacción social (las condiciones objetivas de la experiencia y su efecto subjetivo) irían así configurando nuestras experiencias de interacción futuras, y estas a su vez, la expansión o reducción de sus efectos. El resultado de estas experiencias configurarían quiénes somos y el lugar que ocupamos en la comunidad. Por lo tanto, atendiendo a las condiciones en que dichas experiencias se han producido y los efectos que tienen sobre los sujetos involucrados, será posible extender y hacer crecer las experiencias de reconocimiento, propias también de comunidades democráticas donde, como indica Honneth, las interacciones deben regularse por relaciones solidarias y simétricas. Algo, que, sería algo

así como afirmar que las posibilidades de experiencias plenas en el futuro, dependen del crecimiento en cantidad y calidad que de las mismas hagamos en el presente. Una empresa en la que la educación escolar tiene mucho que ver, pues considerar la dimensión moral del compromiso práctico de la vida democrática, implica extender al máximo número de personas y sin distinciones esas experiencias. Resulta fundamental, para habitar con plenitud y ayudar a hacerlo los espacios comunitarios, el hecho de cuidar y dar una respuesta ajustada a la necesidad de reconocimiento que el sujeto que se educa tiene (en sus diferentes ámbitos de interacción), así como las consecuencias devastadoras que no hacerlo puede llegar a entrañar. Sería deseable, para ello, pensar en modos concretos para abordar educativamente cada una de las esferas del reconocimiento propuestas por Honneth. Pensar y realizar propuestas concretas que favorezcan la autoconfianza y la dedicación emocional en el ámbito familiar; el autorespeto y la atención cognitiva en el ámbito de las relaciones de derecho; y la autoestima y la valoración en el ámbito de las interacciones socio-comunitarias. El espacio escolar es, por sus peculiares características, lugar preferente para la inmersión en las prácticas y experiencias democráticas. El análisis de Honneth nos lleva a pensar el espacio escolar como lugar preferente de experiencias propias del tercer tipo de reconocimiento y, también, de menosprecio. La dificultad que entraña tratar de promover experiencias de valoración social entre aquellos individuos que participan de modos de vida situados en los niveles bajos de la estructura social, es sin duda una cuestión que puede afrontarse desde el espacio escolar y, donde, la acción educativa que emprendamos debe contener sus fines en sus medios que ponga en marcha. Honneth señalará que «respecto al tipo de menosprecio que se encuentra en el desprecio determinado de un modo de vida, encuentra un empleo preminente la categoría de ‘enfermedad’» (Honneth, 1997, p. 164). Lo que quiero indicar con esto es que, para promover experiencias de valoración social en el aula, el profesor debe mantener una actitud de compromiso práctico con la realidad, como único medio efectivo de captar toda la complejidad de las formas de reificación y menosprecio que pueden presentarse en su contexto de actuación concreto. Una plena consciencia del elemento pasivo y activo de la experiencia escolar, sus principios de continuidad y de interacción.

Sennett explora las relaciones que se dan entre la experiencia subjetiva del respeto y la capacidad de darse valor a uno mismo y a los otros. Sennett destaca la importancia de las relaciones interpersonales en las experiencias del reconocimiento y del respeto, considerando ambas como mutuamente interdependientes: es sobre la base del respeto donde el reconocimiento descansa y que el respeto requiere igualmente del reconocimiento. A medida que la identidad del sujeto va formándose en el proceso de socialización, el sujeto va reflejando e internalizando las diferentes creencias y valores que

experimenta. Las escuelas son espacios donde estas experiencias, positivas o negativas, se producen de manera especialmente intensa. No es difícil que vengan a la memoria multitud de situaciones en las que un alumno haya tenido experiencias negativas e incluso abusivas con profesores y/o compañeros, así como otras tantas positivas y reconfortantes. El comportamiento de los demás hacia un sujeto se convierte en la fuente de la experiencia individual del sentido lo que uno vale, su «*personal worth*», quedando como incrustado en su experiencia de vida, rebosando los límites espaciales del lugar donde esas experiencias tengan lugar. El sujeto se lleva puesto ese sentido de valoración personal que construye en estos espacios de socialización (entre los que Sennett, sin embargo, no menciona de manera explícita el caso escolar pero resulta perfectamente extensible al mismo). Para Sennett el respeto es un valor social fundamental implícito en el proceso de desarrollo de la autoestima de los sujetos. El respeto, el respeto hacia uno mismo y hacia los demás, es un elemento clave: el respeto dado y del respeto recibido son la puerta de entrada a las relaciones de reconocimiento hacia uno mismo y hacia los demás. Siendo el respeto un valor humano universal necesario, el respeto no puede crecer solo o preferentemente en ambientes donde se tiende a aplaudir a unos pocos y donde solo unos pocos tienen los medios y los recursos para ganarse el respeto de los demás y para aprender a respetar a los otros. Creo que es sencillo para todos pensar en prácticas de aula donde un docente bienintencionado «socorre» a un alumno necesitado complicando su posibilidad de llegar a ganarse el respeto de sí mismo, hacerse respetar y respetar a los demás. Una situación didáctica en la que la búsqueda ciega a las diferencias del trabajo bien hecho aleja al alumno con dificultades. Adaptaciones curriculares mal enfocadas que alejan del alumno la experiencia de valerse por sí mismo.

Asumir como prácticas morales del aula las aproximaciones conceptuales sobre el reconocimiento y el respeto aquí expuestas, es tener el empeño de conseguir que los alumnos, todos, especialmente los últimos, salgan adelante a través de, entre otras prácticas, la de integrarse en estructuras de participación comunitaria donde recibir el reconocimiento y el respeto de quienes los rodean. Las escuelas, su preservación y sostenimiento, son imprescindibles porque contienen el potencial de producir esa clase de prácticas morales generadoras de las experiencias fundantes que habilitan a una vida democrática. Es importante no olvidar, en tiempos de cuestionamiento como el que vivimos y al que nos referimos en la introducción, que en ese lugar llamado escuela muchos practican por primera vez el respeto desde la igualdad moral, se sienten llamados a respetar a los demás y se viven reconocidos.

NOTAS

- 1 Y estoy pensando en toda la literatura contraria a la existencia de una dimensión educativa capaz de convivir con la misión instructiva de las escuelas, así como en aquella que traslada una visión de las escuelas como aparatos operantes dentro de una función productiva de los sistemas educativos.
- 2 Sitúo aquí todo el trabajo (y su influyente rastro bibliográfico, audiovisual y en redes sociales) de entidades de titularidad y tamaños variables, dedicadas a «innovar en educación» y «transformar los sistemas educativos».
- 3 Nótese que clásico y tradicional se usan aquí deliberadamente en sentido positivo, frente al recurrente carácter negativo con que de manera machacona se nos presentan en gran parte de los círculos pedagógicos españoles contemporáneos.
- 4 Una idea que retoma en su reciente trabajo el profesor Francisco Esteban: «La identidad moral de una persona depende de los valores que orquesta la comunidad lingüística a la que pertenece y en la que se encuentra incardinado. Dicho de otra manera: la moralidad de una persona se explica a partir de una suerte de marco moral, una moldura que es propia de la comunidad en la que dicho individuo se halla y vive» (2018, p. 52).
- 5 Prácticas sociales entendidas en sentido amplio y en las que se incluyen, por lo tanto, las prácticas educativas. El interés por esta modalidad específica de práctica social ha sido explicitado por él mismo en el caso de Honneth (2013), no tanto así en el caso de Sennett.
- 6 Sobre las relaciones de la contribución de Honneth con el paradigma de la Teoría Crítica, ver Honneth (2011a, pp. 27-29) y Hernández, Herzog y Rebelo (2017).
- 7 Con respecto a la evolución que la propuesta de Honneth representa sobre el paradigma de la comunicación de Habermas, ver Honneth (2009, pp. 258-259).
- 8 «Si ampliamos de esta manera el paradigma de comunicación más allá del marco de la teoría lingüística, se manifestará además en qué medida cualquier lesión de los presupuestos normativos de la interacción habrá de plasmarse de manera directa en los sentimientos morales de los participantes: pues como la experiencia del reconocimiento social representa una condición de la que depende la evolución de la identidad del hombre en general, su ausencia, es decir, el desprecio, conlleva necesariamente la sensación de una inminente pérdida de personalidad» (Honneth, 2009, p. 262). Ver a este respecto también su propuesta de «democracia como cooperación reflexiva» (Honneth, 1998).
- 9 «Estoy convencido de que resulta aconsejable, en el caso de los análisis sociológicos (o filosóficos) de fenómenos normativos, comenzar por los acontecimientos negativos; pues, en general, están articulados de manera mucho más clara y, por ello resultan más fácilmente aprehensibles que las manifestaciones o las tomas de posición positivas. La razón sistemática para este estado de cosas se encuentra en que las actitudes a favor permanecen en general implícitas, mientras que las actitudes en contra precisarían de la articulación precisamente porque de otro modo no serían tenidas en cuenta.» (Honneth, 2011b, p. 42).
- 10 «Escribo en el marco de una larga tradición, la del pragmatismo norteamericano (...) El pragmatismo ha tratado de unir la filosofía a las prácticas concretas de las artes y las ciencias, a la economía política y a la religión; su carácter distintivo es la búsqueda de problemas filosóficos insertos en la vida cotidiana.» (Sennett, 2009, p. 15).
- 11 Varias décadas después de su trabajo pionero de los setenta, Sennett (2000) entrevistará a varios ejecutivos despedidos tras la remodelación de una gran multinacional; hará un detallado seguimiento de las trayectorias laborales de un padre (trabajador por cuenta ajena toda su vida) y de su hijo (trabajador por cuenta propia forzoso); y entrevista a

trabajadores pertenecientes a dos generaciones distintas de una misma fábrica de Boston. Con todo ello enfrenta el mundo del trabajo en desaparición (de estructuras jerárquicas rígidas y de identidades profesionales firmes y formadas) y las nuevas formas de trabajo (de organizaciones en permanente crecimiento y cambio y de identidades profesionales extremadamente flexibles y maleables).

- 12 En *La cultura del nuevo capitalismo*, Sennett explora la experiencia de cómo buscar ser ese «hombre o mujer ideal» y el consiguiente daño que este ideal provoca cuando un sujeto internaliza una imagen inalcanzable e, incluso, no saludable de cómo debería ser él o ella. Una búsqueda consistente en enfrentarse a una serie de tres retos simultáneos e imposibles en torno a nuevas formas de experimentar los conceptos de tiempo, talento y renuncia y que se proyecta en: «Un yo orientado al corto plazo, centrado en la capacidad potencial, con voluntad de abandonar la experiencia del pasado, es —para presentar la cuestión amablemente— un tipo poco frecuente. La mayor parte de la gente no es así, sino que necesita un relato de vida que sirva de sostén a su existencia, se enorgullece de su habilidad para algo específico y valora las experiencias por las que ha pasado. Por tanto, el idea cultural que se requiere en las nuevas instituciones es perjudicial para muchos de los individuos que viven en ellas.» (2006, p. 12).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge.
- Esteban, F. (2018). *Ética del profesorado*. Barcelona: Herder.
- Herández, F.J., Herzog, B., y Rebelo, M. (2017). La Educación y la Teoría del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. *Educação & Realidade*, 42(1). DOI: 10.1590/2175-623670297.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2017). *Manifiesto for a Post-Critical Pedagogy*. New York, EEUU: Punctum Books.
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoría*, 5, 78-92, DOI: 10.3989/isegoria.1992.i5.339.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (1999). La democracia como cooperación reflexiva. John Dewey y la teoría de la democracia del presente. *Estudios Políticos*, 15, 81-106.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- Honneth, A. (2009). *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires: Katz.
- Honneth, A. (2011a). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Buenos Aires: Katz.
- Honneth, A. (2011b). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Honneth, A. (2013). La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía política. *Isegoría*, 49, 377-395, DOI: 10.3989/isegoria.2013.049.01.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In defence of the school. A public issue*. Leuven: TStorme.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2015). Education in times of fast learning: the future of the school. *Ethics and Education*, 10(1), 84-95, DOI: 10.1080/17449642.2014.998027.
- Narodowski, M. (2018). Educación: Innovación, variación y gambeta. *Ideas Pansophianas*. Recuperado de <https://goo.gl/EEwzXb>
- Puig Rovira, J.M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig Rovira, J.M. (2012). ¿Por qué hablar de cultura moral? En J.M. Puig Rovira (Coord.), *Cultura y educación moral* (pp. 15-34). Barcelona: Graó.
- Sennett, R., & Cobb, J. (1972). *The hidden injuries of class*. New York: W.W. Norton.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Standish, P. (2016). La enseñanza como exposición: La educación en negación. *Revista de Educación*, 373, 109-129, DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-373-323

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

Bianca Thoilliez. Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Doctora *cum laude* en Educación con Mención Internacional por la UAM, D.E.A. en Pedagogía de la Diversidad Sociocultural y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), con Premio Extraordinario de Licenciatura, beca de Excelencia de la Comunidad de Madrid y Premio Nacional del Ministerio de Educación. Beca del Programa Nacional F.P.U. del Ministerio de Educación. *Special Research Student* en el Institute of Education University of London y *Visiting Scholar* en la Pennsylvania State University. Mi actividad investigadora abarca el estudio de la filosofía y la teoría de la educación, el análisis de políticas educativas y el desarrollo profesional docente. Soy miembro activo del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) de la UAM, y del Grupo de Investigación de Antropología y Filosofía de la Educación (GIAFE) de la UCM.

Dirección de la autora: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid
Calle Francisco Tomás y Valiente, n.º 3,
despacho I-318
28049 Madrid
E-mail: bianca.thoilliez@uam.es

Fecha recepción del artículo: 15. Marzo. 2018
Fecha modificación del artículo: 28. Mayo. 2018
Fecha aceptación del artículo: 08. Junio. 2018
Fecha revisión para publicación: 20. Junio. 2018