



Capítulo 17

MIGUEL GIUSTI
Editor

**El paradigma del reconocimiento
en la ética contemporánea**

Un debate en curso

BIBLIOTECA NACIONAL DEL PERÚ
Centro Bibliográfico Nacional

303.372

P1

El paradigma del reconocimiento en la ética contemporánea : un debate en curso / Miguel Giusti, editor.-- 1a ed.-- Lima : Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2017 (Lima : Tarea Asociación Gráfica Educativa).
366 p. ; 21 cm.

Incluye bibliografías.

D.L. 2017-16451

ISBN 978-612-317-314-2

1. Honneth, Axel, 1949- - Crítica e interpretación 2. Justicia social - Ensayos, conferencias, etc. 3. Reconocimiento (Filosofía) - Aspectos morales y éticos 4. Reconocimiento (Filosofía) - Aspectos políticos 5. Capitalismo - Aspectos morales y éticos 6. Ciencias sociales - Filosofía I. Giusti, Miguel, 1952-, editor II. Pontificia Universidad Católica del Perú

BNP: 2017-2923

El paradigma del reconocimiento en la ética contemporánea

Un debate en curso

Miguel Giusti (ed.)

Red Latinoamericana de Estudios sobre el Reconocimiento (RELAER)

De esta edición:

© Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2017

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

feditor@pucp.edu.pe

www.fondoeditorial.pucp.edu.pe

Imagen de portada: túnica de la cultura Wari con bloques escalonados y fibra de camélidos. Museo Textil, Washington DC

Diseño, diagramación, corrección de estilo

y cuidado de la edición: Fondo Editorial PUCP

Primera edición: noviembre de 2017

Tiraje: 500 ejemplares

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2017-16451

ISBN: 978-612-317-314-2

Registro del Proyecto Editorial: 31501361701266

Impreso en Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

EDUCACIÓN, DERECHOS Y RECONOCIMIENTO*

Carlos Ruiz

Universidad de Chile, Santiago

En este artículo intentaré destacar, en primer lugar, las relaciones entre educación, derechos y reconocimiento en el pensamiento de Hegel. A mi juicio, esto permite referirse a temáticas de gran importancia para la reflexión sobre la educación y sus relaciones con la política y la ciudadanía hoy. En segundo lugar, consideraré brevemente cómo son analizadas estas relaciones, especialmente las vinculadas a la educación y el reconocimiento, en dos filósofos contemporáneos que han revitalizado al concepto de reconocimiento en trabajos muy importantes e influyentes: me refiero a Taylor y Honneth. Finalmente, haré una breve indagación sobre los aportes que puede hacerse a los estudios sociales sobre educación a partir de estas perspectivas.

1

El punto de partida de la concepción de Hegel sobre la educación es, precisamente, considerarla como algo de esencial interés público, como un «derecho» y como un derecho de todos los niños (Sauvagnargues, 1990, p. 248). Esta tesis de Hegel se funda, a su vez, en que la educación

* Este artículo ha sido preparado en el marco del proyecto de investigación de FONDECYT 1140744.

es un momento de la realización de la libertad del niño, no solo un factor de supervivencia, y en la consideración de que la determinación esencial del derecho es ser realización de la libertad (1990¹).

Y esto es así, para Hegel, porque el hombre, a diferencia del animal, no es, por naturaleza, todo lo que debe ser. «Lo que el hombre debe ser [...] debe adquirirlo. En eso se funda el derecho del niño a ser educado» (1999, §174). Este derecho de los niños implica una «obligación» de la sociedad. Ahora bien, para nuestro autor, la educación es una instancia de mediación que se sitúa entre la existencia inmediata del niño en la familia y el mundo del trabajo y la política, esto es, el mundo público de la sociedad y el Estado. En su «Discurso del Gimnasio de Nüremberg» del 2 de setiembre de 1811, nos dice Hegel lo siguiente: «*La escuela se encuentra en efecto entre la familia y el mundo real* y constituye el miembro intermedio, conector en el tránsito desde aquella a este» (1991, p. 105; las cursivas son mías).

En este mismo texto, muy rico en consideraciones para precisar su pensamiento pedagógico, dice:

[...] *la vida en la familia*, que antecede a la vida en la escuela, es una relación personal, una relación del sentimiento, del amor, de la fe y la confianza naturales [...] el niño posee aquí un valor porque él es el niño; experimenta, sin mérito suyo, el amor de sus padres, así como tiene que soportar su enojo, sin tener derecho a oponerse. Por el contrario, en el mundo, el hombre vale mediante lo que hace; solo posee valor en la medida en que lo merece. Pocas cosas le ocurren por amor y a causa del amor; aquí vale la cosa, no el sentimiento ni la persona particular. El mundo constituye un ser común, independiente de lo subjetivo; el hombre vale ahí según las habilidades y la aptitud para una de sus esferas, cuanto más se haya despojado de la particularidad y se haya formado en el sentido de un ser y de un obrar universales (p. 105).

¹ Este estudio constituyó la base de inspiración de mi propia investigación, que, sin embargo, prolonga sus análisis hacia autores contemporáneos

Cuando precisa, un poco más adelante, la relación entre la escuela y el mundo real, nos dice que:

[...] la escuela posee *una relación con el mundo real*, y su cometido consiste en preparar a la juventud para el mismo. El mundo real es un todo firme, con cohesión propia, de leyes y de organizaciones que tienen como meta lo universal; los individuos solo tienen valor en la medida en que se adecúan y se comportan conforme a este universal, el cual no se preocupa de sus fines, de sus opiniones y mentalidades particulares. Pero en este sistema de la universalidad están implicados, a la vez, las inclinaciones de la personalidad, las pasiones de la individualidad y el forcejeo de los intereses materiales; el mundo es el espectáculo de la lucha de estas dos partes entre sí. En la escuela callan los intereses privados y las pasiones egoístas [...]. Pero si la vida en la escuela es más desapasionada, también se halla privada a la vez del interés superior y de la seriedad de la vida pública; la escuela consiste tan solo en una preparación y en un entrenamiento silenciosos, interiores, para la misma (p. 108).

Como vemos en estos textos, el marco conceptual central para pensar la educación en Hegel y lo que permite articular a las esferas de lo privado y lo público es el concepto de reconocimiento.

Cabe hacerse aquí la siguiente pregunta: ¿cuál es el propósito de la introducción de esta perspectiva del reconocimiento en la visión que Hegel tiene de la educación? Como se sabe, este concepto de reconocimiento es uno de los núcleos fundamentales de la filosofía de Hegel y ha dado lugar, por cierto, a una extensa e importantísima literatura que abordaremos sintéticamente más adelante.

Según la interpretación de Sauvagnargues, lo que Hegel quiere subrayar en estos textos de 1811 es que «el educado debe aprender a valer por lo que es y no porque es el niño. Hacer la experiencia de la realidad, formarse en el sentido de un ser y de un actuar universales consiste en hacer el aprendizaje de las relaciones con lo público. Esta experiencia pública requiere el recurso al Estado que arranca al niño de la esfera

familiar para introducirlo en la dimensión objetiva de la cultura y la ética» (1990, p. 253). Y, agrega, «para que los estudiantes puedan valer por lo que hacen, para que adquieran una existencia pública, independiente de su subjetividad particular, es necesario que la escuela los haga acceder a un ser común, que supone su igualdad de derecho» y «la igualdad garantizada por la educación pública es una dura exigencia, porque significa que el niño debe arrancarse a su particularidad para valer universalmente» (p. 254)².

Ahora bien, Hegel trata también, más sistemáticamente, pero también de manera más breve, el tema de la educación en la *Filosofía del derecho*, en la sección sobre «El poder de policía», incluida a su vez en el capítulo sobre «La sociedad civil». Un poco más adelante, me referiré con más detalle a lo que implica este contexto conceptual, siempre de primera importancia en nuestro autor. Por ahora, retengamos que, en el párrafo 239 de la *Filosofía del derecho*, este autor aborda de nuevo la relación entre la educación, la familia y lo público. Y sostiene aquí que «[...] la sociedad civil tiene frente al *arbitrio* y la contingencia de los padres la obligación y el derecho de ejercer control e influencia sobre la *educación*, en la medida en que esta se refiere a la capacidad para devenir miembro de la sociedad. [...] Es igualmente un deber y un derecho de la sociedad erigir instituciones comunes para esos fines siempre que sea posible» (1999, §239, p. 356; las cursivas son mías).

² Podemos encontrar, en la *Pedagogía* de Kant, razones en parte similares para este papel de lo público en la educación. Dice, por ejemplo, en sus cursos de pedagogía, que «[p]arece ser más ventajosa en general la educación pública que la privada, no solo desde el punto de vista de la habilidad, sino también por lo que se refiere al carácter del ciudadano. Es muy frecuente que la educación doméstica no solo no corrija las faltas de la familia sino que las aumente». Y algo más adelante agrega que otra ventaja de la educación pública es que en ella uno «aprende a medir sus fuerzas y las limitaciones que impone el derecho de otro; no se disfruta de ningún privilegio porque se halla resistencia por todas partes; y no se sobresale más que por el propio mérito, es la educación que mejor imagen da del futuro ciudadano» (2003, pp. 42-43).

En el agregado al párrafo dice que

[L]os padres suponen corrientemente que respecto de la educación tienen total libertad y pueden hacer todo lo que quieren. La principal oposición contra toda medida que haga pública la enseñanza suele provenir de los padres, que se quejan contra maestros e instituciones porque su voluntad particular los enfrenta a ellos. A pesar de esto la sociedad tiene derecho a actuar según sus probadas opiniones, obligar a los padres a mandar a sus hijos a ir a la escuela, hacerlos vacunar contra la viruela, etcétera (§239, agregado, pp. 356-357).

Hegel conecta esto explícitamente en su texto, un poco más adelante, con las disputas que tienen lugar en Francia entre la libertad de enseñanza y el control del Estado. Por ello, piensa el filósofo, que el Estado debe intervenir en la educación construyendo instituciones de educación pública que hagan realidad el derecho de los niños a educarse, es decir, la educación debe ser «un apoyo [...] del sentimiento de sí que está despertando, una formación para la autonomía» (1991, pp. 106-107).

En un sentido paralelo, puede decirse que es la dialéctica propia del concepto de libertad en Hegel la que está detrás de la obligación del Estado de apoyar este camino de libertad del niño, a través de la educación, como un proceso que requiere instituciones públicas y que puede requerir la obligación escolar. Esto es así porque la libertad incluye como un segundo momento suyo la exigencia de que, después de asumir nuestra posibilidad de negar todo lo dado en la libertad abstracta, optemos concretamente por algo en la vida, que tengamos una ocupación y un trabajo determinado que pueda ser socialmente reconocido y que participemos en la vida común como ciudadanos.

En la concepción de Hegel, en la sociedad moderna, solo el Estado puede y debe responder a la «obligación» de proveer educación, al «derecho» del niño a la educación. Para nuestro autor, es claro que la sociedad civil y el mercado no pueden garantizar derechos inclusivos, como el derecho a la educación, sin contradecir su lógica más profunda: la de considerar a las personas como individuos privados con su capital,

sus talentos y habilidades y reconocerlos por su eventual satisfacción de las demandas y preferencias de los demás. Según Hegel, en principio, no hay límites a este derecho a la educación, que tiene que ver con la preparación y la formación que hace de cada uno de nosotros alguien reconocido en el mundo y un ciudadano, aunque la duración y el carácter de los estudios y su éxito tengan que estar también determinados por el interés y la capacidad personales.

Sin embargo, antes de terminar con este breve esbozo de la teoría de la educación de Hegel, querría hacer dos consideraciones. La primera es que él trata la educación, como dijimos, en la sección de la «sociedad civil» sobre «el poder de policía» y no en la sección de su obra sistemática sobre el derecho, ni tampoco en la sección sobre el Estado. No puedo discutir este punto con mayor detalle en este artículo, pero por ahora puede bastar, tal vez, con decir que a veces los comentaristas de Hegel identifican a este poder de policía con lo que podría llamarse el «Estado exterior», es decir, con funciones estatales que, sin embargo, no recogen todo el contenido político de lo estatal, en sentido propio.

Más pertinente, empero, me parece el segundo punto, que tiene que ver con la relación que Hegel presupone entre educación, derecho y poder policial y que lo obliga a hablar de la educación en este nivel lógico de su sistema. Para decirlo directamente, si él trata la educación en el nivel de este «Estado exterior» que se preocupa de bienes sociales como la salud, las epidemias, etcétera, es porque no le parece suficiente tampoco considerarla, en sentido estricto, solo como un derecho. Naturalmente, no está pensando en los derechos económicos y sociales en el estilo de Marshall en el siglo XX. De todos modos, probablemente le parezca errado considerarla solo en términos de derecho. Esto es así porque, para Hegel, el concepto de derecho, incluso si —como él piensa— se relaciona con una idea de obligación correlativa, es inadecuado para pensar los bienes sociales como la educación.

La clave para entender esta objeción de Hegel podemos encontrarla en la *Filosofía del derecho*, precisamente en las secciones que tratan del tránsito

de la administración de justicia al poder de policía y al Estado. El Estado hegeliano apunta, en efecto, más allá del estado liberal, más allá de una protección neutral de los derechos de los individuos. Precisamente en el §229 de la *Filosofía del derecho*, muy poco antes del pasaje que citamos sobre la educación, afirma Hegel lo siguiente:

Con la administración de justicia, la sociedad civil, en la que la idea se ha perdido en la particularidad y se ha desintegrado en la separación de lo interior y lo exterior, vuelve a su *concepto*, a la unidad de la universalidad existente en sí con la particularidad subjetiva, aunque esta solo en el caso particular y aquella solo en el sentido del *derecho abstracto*. La realización de esta unidad en su extensión a todo el ámbito de la particularidad constituye, como unificación relativa, la función del poder de *policía* [...] (1999, §229, p. 350; las cursivas son mías).

Al comentar este párrafo, es necesario subrayar que el autor introduce aquí una distinción importante que precisa lo que veníamos diciendo sobre las insuficiencias del concepto de derecho. Como lo vemos, Hegel cualifica esta afirmación, refiriéndola fundamentalmente al derecho abstracto (la esfera de la persona, la propiedad, los contratos y el delito). Sin embargo, de alguna manera, el derecho abstracto retorna para transformarse en algo más concreto en la administración de justicia, y retorna en un sentido que coincide con nuestro sentido de la expresión «derecho», cuando, por ejemplo, buscamos proteger o garantizar un derecho ante los tribunales.

De todos modos, lo esencial que parece decirnos aquí Hegel es que, si tratamos una exigencia como derecho, esta exigencia puede resolverse solo casuísticamente, solo para un caso particular, luego eventualmente para otro y así indefinidamente. En el agregado a este párrafo, Hegel subraya precisamente este punto al sostener lo siguiente: «Pero este derecho, un círculo restringido, se refiere solo a la protección de lo que tengo: para el derecho como tal el bienestar es algo exterior. Lo universal, pues, que en un primer momento es solo el derecho, debe extenderse a la totalidad del campo de la particularidad. [...] Se debe atender a mi bienestar, a mi

particularidad, lo cual ocurre por medio de la policía y la corporación» (§229, agregado, pp. 350-351).

En el parágrafo 230, precisa su pensamiento:

En el *sistema de las necesidades* la subsistencia y el bienestar de cada uno es una *posibilidad*, cuya realización está condicionada por su arbitrio y su particularidad natural, así como por el sistema objetivo de las necesidades. Por medio de la administración de justicia se anula la *lesión* de la propiedad y la personalidad. Pero el *efectivo derecho de la particularidad* implica tanto que sea eliminado lo accidental que se opone a uno y otro fin, lo que tiene como consecuencia [...] que se *asegure* la subsistencia y el bienestar del individuo, es decir, que el *bienestar particular* sea tratado como *derecho y realizado*» (§230, p. 351; las cursivas son mías).

No basta, pues, nos dice Hegel, con que se anule el daño particularizado a la persona a través de la administración de justicia; pero, por otra parte, esto es todo lo que el derecho, como derecho, puede hacer. Se necesita, entonces, ir más allá del derecho para asegurar la «subsistencia y el bienestar del individuo» y, paradójicamente, para que «el bienestar particular sea tratado como derecho y realizado». Este espacio más allá del derecho es el poder de policía y, en cierto sentido, también el Estado.

El Estado moderno es precisamente ese tipo de institucionalidad que realiza de la manera más desarrollada la libertad concreta como unidad de universalidad y abstracción y particularización. El agregado del famoso parágrafo 260, que comenta tan críticamente Marx, dice, en este sentido, que

[l]a idea del Estado de la época moderna tiene la peculiaridad de que según ella el Estado no es la realización de la libertad de acuerdo con el arbitrio subjetivo, sino según el concepto de la voluntad [...]. En los Estados de la antigüedad aparecía ya por cierto la universalidad, pero aún no se había desprendido y liberado la particularidad para retrotraerla a la universalidad, es decir, a la finalidad universal del todo. La esencia del nuevo Estado es que lo universal está unido

con la completa libertad de la particularidad y con la prosperidad de los individuos, que el interés de la familia y la sociedad civil debe concentrarse, por lo tanto, en el Estado y que la universalidad del fin no debe progresar sin embargo sin el saber y el querer propio de la particularidad, que tiene que conservar su derecho. Lo universal tiene pues que ser activo, pero por otro lado la subjetividad debe desarrollarse en forma completa y viviente. Solo si ambos momentos se afirman en su fuerza, puede considerarse que el Estado está articulado y verdaderamente organizado (§260, agregado, p. 380).

Es, por último, en este sentido que Hegel considera que el Estado moderno significa también una ampliación del modelo del Estado republicano, centrado en la virtud, que surge del jacobinismo de la Revolución francesa: «en un grado más evolucionado de la sociedad y ante el desarrollo y liberación de las fuerzas de la *particularidad*, la virtud de quienes dirigen el Estado resulta una condición insuficiente. Se requiere otra forma de la ley racional, que vaya más allá de la disposición de ánimo, para que el todo tenga la fuerza de mantenerse unido y acordar a las fuerzas de la particularidad desarrollada su derecho tanto positivo como negativo» (§273, pp. 415-416; las cursivas son mías). En este sentido, el republicanismo que pervive en el pensamiento de Hegel desatiende a la virtud abstracta y busca incorporar la particularidad a la totalidad ética o política. Sin embargo, falta en su visión de la educación un aspecto que había sido fuertemente enfatizado por los educadores de la Revolución francesa: la idea de formación del ciudadano como culminación del proceso de liberación que es la vida moral y política.

En el párrafo 153, en la sección introductoria de la tercera parte de la *Filosofía del derecho*, Hegel alude al comentario que un pitagórico le hace a un padre que preguntaba por una buena educación para su hijo. Este comentario es que la mejor educación consiste en hacer a su hijo «ciudadano de un Estado con buenas leyes». Pero poco hay sobre la educación del ciudadano en Hegel y, en este sentido, también es significativo que los párrafos más importantes sobre educación no estén en la sección sobre el Estado propiamente tal.

Puede conjeturarse, en este sentido, que la desvalorización de la virtud es aquí un paso conceptual importante tanto para la idea de educación como para el tema de la educación del ciudadano y, por cierto, para la idea de república misma. En efecto, en la visión clásica de Montesquieu y Rousseau, es la centralidad de la virtud en la república —esto es, la centralidad del predominio del interés general sobre el particular— lo que hace que la educación sea decisiva para el régimen republicano. Y es, al mismo tiempo, lo que hace que la educación tenga como tarea central formar ciudadanos, que son quienes conforman la base de la república. Con su opción por la monarquía, Hegel deja definitivamente atrás sus simpatías juveniles por la república, aunque, curiosamente, no por la Revolución francesa.

2

Los trabajos de Honneth sobre la temática del reconocimiento constituyen hoy, tal vez, la forma más desarrollada de elaboración de dicho concepto como una noción clave de la interpretación filosófica del presente, con una enorme proyección en la teoría social. Considero que un aporte importante del trabajo de este autor es dotar a la teoría también de referentes empíricos en teoría social, lo cual me parece de gran interés. Por lo que sé, sus investigaciones han sido particularmente influyentes en dos esferas de la filosofía y la teoría social: los debates sobre la justicia y, ligado a esto, también los debates sobre multiculturalismo e interculturalidad. Estos debates son de gran significación, me parece, para América Latina, pero no solo para esta región.

Sobre la base de una lectura profunda y creativa de la filosofía social de Hegel y del filósofo y psicólogo social pragmatista estadounidense Mead, Honneth ha desarrollado, como se sabe, una diferenciación de esferas de la vida social, en la que la temática del reconocimiento es central. Dichas esferas recuerdan las esferas de la familia, el derecho y la sociedad civil. Los horizontes normativos que estructuran estas esferas son los conceptos

de amor, derechos y solidaridad, los cuales operan en estas esferas como fundamento de exigencias inmanentes a las esferas. Dichas exigencias son exigencias de reconocimiento. Estas exigencias normativas inmanentes tienen sentido en el contexto de tres formas de experiencia de daño o falta de respeto: la violación del cuerpo, la denegación de derechos y la denigración de los modos de vida de grupos o comunidades. Honneth considera a estas exigencias como exigencias de justicia que posibilitan una forma de juicio moral que no recurre a estándares trascendentes, sino a valores que están presentes en la constitución de las propias esferas como esferas donde está en juego la moralidad en la vida común.

Esta orientación general de la obra de Honneth es muy clara desde el inicio de uno de sus textos más importantes, el libro *La lucha por el reconocimiento. La gramática moral de los conflictos sociales*, publicado originalmente en 1992:

[...] en su filosofía política Hegel se planteó la tarea de arrebatarle a la idea kantiana de la autonomía del individuo el carácter de una simple exigencia de deber, porque teóricamente es presentada como un elemento ya efectivo de la realidad social. Así expuesta la solución del problema, Hegel la entendió como un intento de mediación entre la moderna doctrina de la libertad y la antigua concepción política de moralidad y eticidad. [...] Hegel en aquel momento tenía la convicción de que la lucha de los sujetos por el recíproco reconocimiento de su identidad comportaba una necesidad social interna de la aceptación de instituciones que garantizaran la libertad. La pretensión de los individuos a un reconocimiento intersubjetivo de su identidad es la que, desde el principio, como tensión moral, se aloja en la vida social; la que en cada momento sobrepasa la medida institucionalizada en cuanto a progreso social y de ese modo [...] conduce a una situación de libertad vivida comunicativamente (1997, p. 13).

Volviendo a las exigencias de las que nos habla Honneth —exigencias morales presentes en las luchas sociales y relacionadas con el amor, los derechos y la solidaridad—, el filósofo las interpreta como apuntando

a tres formas de reconocimiento: el de la confianza en sí mismo —un valor central en la esfera íntima y el amor—, el del respeto de sí y de la dignidad de la persona —hecho posible por la existencia de las normas universalistas del derecho—, y el de la estima de sí que surge de una sociedad solidaria en la que cada uno espera el reconocimiento del propio estilo de realización de sí mismo y de las habilidades y competencias que son coherentes con ese estilo. «[P]ara llegar a una autorrelación lograda, el hombre se encuentra destinado al reconocimiento intersubjetivo de sus capacidades y operaciones. Si en alguno de los escalones de su desarrollo tal forma de asentimiento social queda excluida, esto abre en su personalidad un hueco psíquico, en el que penetran las reacciones negativas de sentimiento tales como la vergüenza o la cólera» (pp. 165-166). Teniendo esto en consideración, resulta algo extraño que Honneth no se refiera en sus obras más conocidas —pero no las conozco todas— al tema de la educación.

Vimos como en sus *Escritos pedagógicos*, que recopilan sus textos entre 1809 y 1815 como rector del Gimnasio de Núremberg, Hegel nos habla de la educación precisamente como un momento de mediación entre la familia y el mundo público, en el que justamente el niño debe hacer el tránsito desde el reconocimiento amoroso de los padres al reconocimiento de sus habilidades en el mundo del trabajo y (en menor medida) la política y la ciudadanía. Es claro que las perceptivas observaciones de Honneth sobre la confianza, el respeto y la estima de sí son plenamente vigentes para tener en cuenta en una adecuada concepción de los fines de la educación. Asimismo, resultan inspiradoras al momento de pensar la educación en términos de una concepción actualizada y ampliada del reconocimiento, que incorpore con más detalle que Honneth la cuestión del reconocimiento.

De todos modos, llama la atención que su visión del reconocimiento no incorpore a la educación. En una publicación reciente, por ejemplo, sobre la ausencia de la educación en los debates sobre teoría democrática y filosofía política, Honneth recurre principalmente a la obra inspiradora de Kant, Dewey y Durkheim para pensar la relación entre democracia

y educación y no a la temática del reconocimiento (2013). Me parece, por el contrario, que esta temática es extremadamente fértil, sobre todo para una comprensión de lo que podría llamarse la micropolítica de la escuela, tal como la tratan sociólogos como Stephen Ball, por ejemplo. En las relaciones entre pares en la escuela, por ejemplo, la cuestión de la construcción de la identidad juvenil es fundamental y parece claro que se liga con la temática del reconocimiento. Pero lo mismo ocurre con el rol de los maestros y la constitución de subjetividades que muchas veces son débilmente institucionalizadas y sujetas a conflictos de interpretación.

3

Hay, en otros teóricos políticos contemporáneos, interesantes perspectivas sobre la educación que la analizan en términos de la relación entre la vida privada, la sociedad y el mundo público, como las propuestas de Arendt³. Los estudios de Walzer consideran también a la escuela como una instancia de mediación entre la familia y el Estado, que traiciona su sentido si se confunde con uno de estos dos polos⁴. Pero ninguno de estos autores, que me parecen complementar y actualizar la visión de Hegel, aborda la temática desde la perspectiva fundamental del reconocimiento y los derechos.

En la obra de Taylor, nos encontramos en cambio con una revitalización del tema del reconocimiento, fundamentalmente en el contexto de sus trabajos sobre Modernidad e identidad. Taylor distingue dos vertientes en la cultura de la Modernidad: una vertiente universalista, centrada en los derechos, que se expresa en visiones filosóficas como la de

³ Para un análisis del tema de la educación desde perspectivas similares a las destacadas en este artículo, véase Arendt (1977).

⁴ Véase Walzer (1983) texto en el que el autor trata la propuesta de los *vouchers* de Milton Friedman y, en general, las subvenciones a la demanda en educación como una política que reproduce la lógica de las familias y no cumple, por lo tanto, su papel mediador frente a la esfera pública y el Estado.

Kant y más recientemente en las de Rawls y Dworkin; y una vertiente que rescata más bien la diferencia y las identidades culturales, a las que este autor vincula con el profundo ideal moderno de la autenticidad. Según Taylor, sin embargo, ambas vertientes son derivaciones de una política de reconocimiento igualitario que tiene su raíz en las formas que asume el reconocimiento en la Modernidad.

Uno de estos cambios culturales de la Modernidad es el paso del predominio del sentimiento jerárquico del «honor», característico del Antiguo Régimen y que está a la base de un reconocimiento diferenciado, a la «dignidad», por la cual el reconocimiento es algo que se debe a todo ser humano. Este sería el origen de las políticas universalistas de defensa de derechos igualitarios. Un segundo cambio tiene que ver con el surgimiento de identidades individualizadas, particulares a la persona de cada quien, el cual da origen al ideal de fidelidad consigo mismo y a la idea de autenticidad. De aquí derivan las políticas de la diferencia, las cuales exigirán más bien el reconocimiento de este individuo único o de este grupo especial. Estas orientaciones políticas subrayan que la dignidad igualitaria no es suficiente, ya que puede transformarse en una forma de reconocimiento puramente formal y homogeneizante que esconde la situación de grupos desaventajados económicamente o de situaciones de dominación y de marginación o exclusión de minorías (Taylor, 1994b).

La idea de Taylor es que las luchas políticas más características del presente se libran en torno a esta reivindicación de la diferencia por las políticas de la identidad y en torno a sus exigencias de un reconocimiento particularizado. Se trata de las luchas de los movimientos sociales sobre la etnicidad y la identidad cultural, el feminismo y la identidad sexual⁵. Las investigaciones del autor en este sentido lo llevan fundamentalmente en dos direcciones. La primera es la relación que establece entre el

⁵ En este punto hay una coincidencia importante con Honneth. Aunque ninguno de estos autores niega el papel fundamental de las luchas de clases en las luchas políticas del presente, han dejado de considerarlas como un conflicto estructurante de las otras luchas sociales. Véase, sobre este punto, la discusión entre Fraser y Honneth (2003).

reconocimiento de la diferencia y el multiculturalismo. En este sentido, aboga por la justificación de derechos colectivos como una forma de protección de las reivindicaciones de minorías culturales o lingüísticas. Aquí, el caso de Canadá y Quebec están en el centro de sus preocupaciones. Estos derechos colectivos protegen el reconocimiento debido a minorías culturales, como la minoría francófona en Canadá.

El argumento de Taylor es parte de su crítica al liberalismo de tipo kantiano y rawlsiano y a su insistencia en la idea de la neutralidad del Estado y el rechazo del bien común como base moral de este. Cualquier Estado no neutral, según estas ideas, deja de cumplir con la norma de igual consideración y respeto que se debe a las preferencias de las personas en una sociedad liberal. La tesis de Taylor es que hay cierto tipo de bienes, como precisamente la preservación de una cultura o el desarrollo de una sociedad participativa, que no pueden ser sino buscados en común. El típico argumento liberal en contra de un Estado no neutral, un argumento que se origina en Mill, es que un tipo parecido de compromiso del Estado implicaría una forma de paternalismo y de discriminación. A esto, Taylor responde lo siguiente:

[...] si queremos defender una determinada cultura, una lengua por ejemplo, solo podremos lograrlo actuando en conjunto; solo podremos desarrollar una cultura y la participación cívica si lo hacemos en conjunto [...]. No es posible alcanzar este objetivo por piezas, trozo a trozo. Ahora bien, si uno introduce este [...] tipo de bienes en el acuerdo general, entonces no resulta totalmente claro que el perseguir algún bien de esta [...] clase sea en verdad paternalismo. Si estuviéramos hablando de un bien perseguido por individuos solamente, al apoyarlo estaríamos haciéndolo a favor de dichos individuos y presionando, ejerciendo coerción sobre los demás. Eso sería paternalismo.

Pero si el bien es algo que solo puede ser perseguido en común, no es posible que un gobierno pueda mantenerse neutral, a distancia. La sociedad en conjunto apoya o abandona un bien. No es posible

ser neutral en la elección de estos bienes. De ahí que el argumento antipaternalista basado en el supuesto de que no existe una tercera categoría de bienes, o de bien común, quede sumamente debilitado (1994a, p. 70).

La defensa de derechos colectivos o de derechos de grupo es, así, una de las formas en que Taylor asume su compromiso con una política de la diferencia y con el reconocimiento de los grupos minoritarios. El liberalismo, para él, no es culturalmente neutro y, por esta razón, no podría constituirse en un programa político válido y expandirse por el mundo.

Según nuestro autor, el segundo lugar esencial de este debate sobre la centralidad del reconocimiento de naciones y culturas dominadas es

[...] el mundo de la educación, en sentido amplio. Un foco especial son los departamentos de humanidades de las universidades, donde se exige modificar, ampliar o eliminar el «canon» de autores acreditados debido a que el canon preferido actualmente está casi enteramente compuesto por «varones, blancos, muertos». Habría que reservar un lugar mayor a las mujeres y a las personas de razas y culturas no europeas. Un segundo foco son las escuelas secundarias [en los Estados Unidos], donde se está intentando, por ejemplo, desarrollar currículos afrocéntricos para los alumnos de escuelas con mayoría negra.

La razón para estos cambios [...] [es] que a las mujeres y a los estudiantes de los grupos excluidos se les ofrece, directamente o por omisión, una imagen degradante de sí mismos, como si toda creatividad y todo valor yaciese en los varones de origen europeo (1994b, p. 65).

Cuando desarrolla más estas ideas, agrega lo siguiente:

La premisa que subyace a estas exigencias es que el reconocimiento funda la identidad, particularmente en el sentido de Frantz Fanon: los grupos dominantes tienden a reforzar su posición hegemónica inculcando una imagen de inferioridad en los subyugados. La lucha por la libertad y la igualdad debe, por tanto, pasar por una revisión

de estas imágenes. Se espera que los currículos multiculturales ayuden en este proceso de revisión. [...] [El supuesto aquí es] que debemos igual respeto a todas las culturas» (p. 66).

Con sus evidentes proyecciones hacia la defensa de una educación multicultural, estas propuestas son de indudable interés para la realidad latinoamericana y nuestras culturas originales y subalternas. De hecho, han sido impulsadas críticamente y a veces a partir de orientaciones más radicales, como la interculturalidad o los estudios decoloniales.

Para finalizar esta discusión, quisiera simplemente mencionar que las teorías del reconocimiento han sido incorporadas a los debates actuales sobre la justicia distributiva. Un buen ejemplo de esta incorporación es el libro conjunto de Honneth y Fraser que citábamos más arriba (2003). Me parece, en este sentido, que consideradas como concepciones de la justicia, las percepciones basadas en el reconocimiento tienen mucho que aportar también a los debates sobre la naturaleza política de la educación.

En primer lugar, creo que la incorporación de las etapas del reconocimiento en el proceso educativo permite una mirada mucho más profunda sobre la relación entre las esferas doméstica y pública, con lo que se constituye en una base más segura para el análisis y la valoración de la educación pública. Creo que estas miradas más ricas y complejas ya aparecen en los textos de Hegel que hemos comentado más arriba y ciertamente podrían ser ampliadas sobre la base de los argumentos de Honneth y Taylor. En segundo lugar, me parece que los estudios críticos sobre el impacto del neoliberalismo en los sistemas educacionales han podido demostrar de manera concluyente los efectos que estas políticas de mercado han tenido en el incremento de la desigualdad y la segregación en los jóvenes. Sin embargo, a pesar de la lucidez de los análisis de muchos teóricos sociales de la educación sobre la desigualdad y la injusticia de la segregación escolar y la reproducción de la división de clases por la escuela, en general estos estudios no incorporan los daños al reconocimiento que estas desigualdades introducen. La idea es que estas desigualdades se proyectan también como formas de falta de respeto por las identidades

populares, a través, como diría Fanon, de imágenes de comportamientos con claros sesgos de clase que los estudiantes deben interiorizar en la escuela.

El sistema escolar chileno, por ejemplo, según muchos estudios, es uno de los sistemas más segregados del mundo, tanto si se considera al 30% de alumnos más vulnerables, como al 30% de alumnos de mejores condiciones socioeconómicas. Pero, en general, los efectos de esta segregación son analizados, sobre todo, en términos de su impacto en los resultados escolares y en cómo podemos producir mejoras en estos resultados, por ejemplo, en pruebas internacionales. En estudios sensibles a temas más próximos al análisis de subjetividades en los sistemas educativos, como los de Valenzuela (2013) o Carrasco (2013), para nuestro país, se señala, por ejemplo, dos déficits importantes para un sistema brutalmente segregado y polarizado como el chileno. El primer déficit es que un sistema de estas características apenas puede contribuir con experiencias que contribuyan al ejercicio de la ciudadanía y de una mejor convivencia. El segundo déficit tiene que ver con que sistemas extremadamente segregados no pueden incidir tampoco en la producción de cohesión social y tienden a contribuir con la formación de sociedades de intolerancia, gobernadas por poderosos estereotipos.

Este tipo de temáticas se acerca a la percepción de falta de respeto y denigración de las subjetividades populares que se producen por los niveles de segregación y polarización de la educación chilena y podrían ser profundizadas por análisis que incorporen en toda su riqueza la dimensión de la justicia que tiene que ver con faltas de reconocimiento. Sin embargo, las políticas inspiradas en la justicia social a nivel de la escuela no están centradas en estos aspectos, sino más bien en la mejora de resultados, la atracción de maestros que hagan progresar los rendimientos de sus alumnos y la generalización de escuelas más «efectivas» en términos de estos mismos resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, Hannah (1977[1958]). The Crisis in Education. En *Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought* (pp. 173-196). Nueva York: Penguin.
- Carrasco, Alejandro (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*, 15.
- Fraser, Nancy & Axel Honneth (2003). *Redistribution or Recognition? A Political-philosophical Exchange*. Nueva York: Verso.
- Gutmann, Amy (1982). What's the Use of Going to School? The Problem of Education in Utilitarianism and Rights Theories. En Amartya Sen y Bernard Williams (ed.), *Utilitarianism and Beyond* (pp. 261-278). Cambridge-París: Cambridge University Press-Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1991). Discurso del 2 de septiembre de 1811. En *Escritos pedagógicos* (pp. 101-115). Traducción e introducción de Arsenio Ginzó. México DF: FCE.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1999). *Principios de la filosofía del derecho*. Traducción y prólogo de Juan Luis Vermal. Segunda edición. Barcelona: Edhasa.
- Honneth, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Traducción de Manuel Ballesteró. Barcelona: Crítica.
- Honneth, Axel (2013). La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la filosofía política. *Isegoría*, 49, 377-395.
- Kant, Immanuel (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Sauvagnargues, Anne (1990). L'éducation selon Hegel. En Pierre Kahn, André Ouzoulias y Patrice Thierry (eds.), *L'éducation, approches philosophiques* (pp. 247-268). París: PUF.

- Taylor, Charles (1994a). El debate entre liberales y comunitarios. *Revista de Humanidades*, 2, 63-72.
- Taylor, Charles (1994b). The Politics of Recognition. En Amy Gutmann (ed.), *Multiculturalism. Examining The Politics of Recognition* (pp. 25-73). Princeton: Princeton University Press.
- Valenzuela, Juan Pablo (2013). De la reproducción de la desigualdad a una mayor justicia social: desafíos para el sistema escolar chileno. En Juan Eduardo García Huidobro y Alejandra Falabella (eds.), *Los fines de la educación* (pp. 229-280). Santiago de Chile: Editorial Pontificia Universidad Católica.
- Walzer, Michael (1983). *Spheres of Justice*. Nueva York: Basic Books.