

Mirian Barberena

A. Honneth: trabajo docente y teoría del reconocimiento en el aula

¿POR QUÉ EXISTE TANTA DISTANCIA ENTRE LO QUE SE PROPONE COMO PLAN DE CLASE Y LO QUE OCURRE EN EL AULA? EN ESTE TRABAJO SE EXPLORA LA FECUNDIDAD DE LA TEORÍA QUE PRESENTA AXEL HONNETH PARA ANALIZAR LOS CONFLICTOS QUE SE SUSCITAN EN EL INTERIOR DEL AULA, A PARTIR DEL

Afirma Bronckart (2007) que las investigaciones muestran que la distancia entre lo que se propone como plan de clase y lo que efectivamente ocurre en el aula es tan considerable que se vio la necesidad de que la didáctica se ocupara del trabajo de los enseñantes. De acuerdo a estas investigaciones, una de las causas frecuentes de interrupciones del plan de clase son los intentos de mantener la disciplina.

En este trabajo se explora la fecundidad de la teoría que presenta Axel Honneth en *La Lucha por el reconocimiento* (1992) para analizar los conflictos que se suscitan en el interior del aula, a partir del análisis de un caso.

En primer lugar, se sintetizan algunos de los conceptos del autor y luego, se intenta utilizarlos para interpretar un diálogo entre una docente y una alumna en un aula de clase de Nivel Secundario en la provincia de Buenos Aires.

1. Por qué estudiar el trabajo docente

Jean-Paul Bronckart (2007) plantea que el interés por estudiar el trabajo docente resulta de una evolución de las investigaciones en didáctica. Desde las posturas “aplicacionistas” se evolucionó hacia las didácticas específicas de las disciplinas escolares, con sus propuestas de “transposición didáctica”.

En los últimos años, como una evolución lógica de las propuestas de transposición didáctica, han aparecido investigaciones que tratan de verificar los resultados y la puesta en práctica de ese tipo de propuestas.

En tal sentido, Bronckart afirma que los resultados de este tipo de investigaciones muestran que la distancia entre lo que se propone como proyecto de enseñanza, y lo que efectivamente ocurre, es tan considerable que se vio la necesidad de que la didáctica se ocupara del trabajo de los enseñantes tanto como hasta ese momento se había ocupado de los alumnos y sus procesos de aprendizaje.

Puntualmente, Bronckart afirma, a partir de las investigaciones realizadas por sus equipos, que se puede observar que existe una tendencia generalizada a abandonar los planes de clase que el docente se ha propuesto. Este desvío de lo planificado tiene que ver con tres tipos de obstáculos:

la actitud de los alumnos (que están más predispuestos a realizar algún tipo de tareas y resisten más a otros);

la inseguridad de los docentes a desarrollar algunos temas en los que no se sienten bien formados;

las numerosas intervenciones que hace el docente para mantener la disciplina o estimular la atención de los alumnos.

Desarrollo-del-lenguaje-y-didácticas-de-las-lenguas-portada

la-lucha-por-el-reconocimiento-portada-libro-Honneth-195x300

Sobre la base de estas investigaciones acerca del trabajo real de los docentes, se ha llegado a la conclusión de que si bien el docente debe

estar bien formado en la disciplina que enseña y en el saber didáctico de esa disciplina, esos saberes no son lo específico de su profesión.

Desde una óptica más general, su profesionalismo reside en la capacidad de conducir su proyecto didáctico teniendo en cuenta múltiples aspectos (sociológicos, materiales, afectivos, 'disciplinarios') a menudo subestimados y que, sin embargo, son lo "real" más concreto de la vida de una clase. (Bronckart, 2007: 185)

El autor compara el trabajo del docente al dar clase con el de un piloto de avión: sabe adónde quiere llegar y nunca debe olvidar ese destino final; pero a la vez tiene que tomar todo el tiempo microdecisiones sobre la base de la lectura de la realidad en cada momento. Honneth afirma que esto no debería inducir a la conclusión de que ahora se trata de correr al alumno como "centro del dispositivo pedagógico" y colocar en su lugar al enseñante, sino que de lo que se trata es estudiar las interacciones reales docente-alumno:

Son las interacciones docente-alumno las que constituyen el centro de la actividad docente, y la comprensión del trabajo real del docente implica (o es el correlato de) la comprensión de las características del funcionamiento no del alumno-niño tipo, sino de alumnos concretos en una situación de clase efectiva. (Bronckart, 2007: 186).

2. Metodología

Encuadramos este trabajo en la metodología de investigación cualitativa que propone Eisner (1998) y en el "análisis de casos".

3. La teoría de la "lucha por el reconocimiento"

En relación con el planteo de Bronkcart respecto de que una de las causas frecuentes de interrupciones del plan de clase son los intentos de mantener la disciplina, me propongo explorar la fecundidad de la teoría que presenta Axel Honneth en *La Lucha por el reconocimiento* para analizar los conflictos que se suscitan en el interior del aula. En primer lugar sintetizaré algunos de los conceptos del autor y luego intentaré utilizarlos para interpretar un diálogo entre una docente y una alumna en un aula de clase secundaria en la provincia de Buenos Aires. [1]

La lucha por la autoconservación en el aula

Como se ha señalado reiteradamente, las instituciones educativas, tal como hoy las concebimos, son producto y están al servicio de la construcción del Estado moderno. En la Modernidad, el Estado poderoso que regula las relaciones es concebido como un mal menor que posibilita la convivencia, que de otro modo se tornaría insostenible, la sociedad sería una lucha de todos contra todos, según el conocido planteo de Hobbes. Por lo tanto, no puede resultar extraño que se encuentren correspondencias entre el modo en que se concibe las relaciones sociales en la Modernidad y el modo con el que se conciben las relaciones en las instituciones educativas. El énfasis puesto en la disciplina, con ritos característicos como formar para saludar a las autoridades, o ponerse de pie cuando el docente entra al aula, estuvieron legitimados por la necesidad de construir el poder de la autoridad escolar, que es en última instancia (según esta concepción) la que posibilita la convivencia. El conflicto siempre está a punto de encenderse, pero el poder centralizado permite una tregua que puede acabar en cualquier momento.

La lucha por el reconocimiento

En el análisis de Honneth, el autor que consigue reinterpretar la organización social e integrar, de algún modo, la importancia de la intersubjetividad de la tradición aristotélica y medieval con el modelo hobbesiano de lucha entre los hombres, fue Hegel. En este autor, la

lucha entre los hombres no se da por la autoconservación sino por el reconocimiento. Es a partir de que el otro me reconoce como un igual que yo me puedo constituir como un sujeto. Sin un "tú" que en libertad se relaciona conmigo, no hay un "yo".

Por lo tanto ahí es donde se da la lucha, en lograr que el "tú" me reconozca como un "yo". En Hegel este reconocimiento se manifiesta en diferentes formas: "El amor, el derecho y la eticidad (constituirían) una secuencia de tres relaciones de reconocimiento en cuyo espacio los individuos se confirman como personas individualizadas y autónomas en un modo cada vez más elevado." (Honneth: 88) Además, la carencia del reconocimiento el sujeto la experimenta como menosprecio, que es lo que lo empuja a luchar por su reconocimiento.

Honneth construye a partir de los tres tipos de reconocimiento que había distinguido el joven Hegel y distingue 3 formas de reconocimiento: a) el amor, b) el derecho y c) la solidaridad.

a) Gracias al amor los sujetos se confirman como sujetos de necesidad. Hegel tomaba como referencia de la relación de los padres con los hijos y Honneth por su parte se apoya en los aportes del psicoanalista inglés Donald Winnicott, quien trabaja la relación madre-hijo. Se parte de la dependencia absoluta y progresivamente se va construyendo la delimitación entre el hijo y la madre. Este proceso el niño lo vive con angustia y desilusión y lo expresa con manifestaciones agresivas hacia la madre, a la manera de "un test inconsciente". Si la madre puede sobrellevar estos ataques destructivos sin vengarse, es decir si puede responderle como una persona ya autónoma, entonces el niño podrá desarrollar la confianza en sí mismo que le permitirá "ser solo consigo" sin angustia. (p 129). [...]

Esta forma de reconocimiento, esta experiencia intersubjetiva del amor, precede a las otras formas de reconocimiento. Es el fundamento de la seguridad emocional, que nos posibilita "la exteriorización de las propias necesidades y sentimientos" (p 132).[...]

b) El reconocimiento jurídico es aquella relación en el que el otro y el ego

se respetan recíprocamente como sujetos de derecho, porque reconocen reglas sociales comunes; es el tipo de reconocimiento que obtiene un miembro por pertenecer a una comunidad social, dentro de la cual derechos y deberes se reparten legítimamente. (p 134).

La concepción de Honneth se inspira en Kant es la misma que está a la base de la teoría piagetiana del desarrollo moral. Aparece la idea de responsabilidad moral y de ciudadanos que se autolegislan. El reconocimiento de los derechos que tiene un hombre por su calidad de persona no admite grados. Pero ¿cuáles son esos derechos? La respuesta a esta pregunta depende de los contextos sociohistóricos, y esto es lo que se va traduciendo en el reconocimiento jurídico en cada sociedad. Por eso, justamente, la manera en que se aplica ese reconocimiento jurídico en cada situación empírica en las modernas relaciones de derecho es “uno de los lugares en que puede tener lugar la lucha por el reconocimiento” (p. 139)

c) Los sujetos humanos más allá del amor y del reconocimiento jurídico necesitan una valoración social que “les permita referirse positivamente a sus cualidades y sus facultades concretas” (p. 148).

Esa valoración es la solidaridad. En la solidaridad está presente el amor y el derecho.

Las relaciones no son “solidarias” porque despiertan la tolerancia pasiva de las diferencias sino porque permiten apreciar la diferencias como capacidades y cualidades “significativas para la praxis común” (p. 158) [...] Las relaciones de este tipo deben llamarse “solidarias” [...] pues solo en la medida de que yo activamente me preocupo de que “el otro pueda desarrollar cualidades que me son extrañas, pueden realizarse los objetivos que nos son comunes. (p. 159)

Como la experiencia del reconocimiento es algo que la imagen

de sí mismo recibe de otro, esa imagen está expuesta a no recibir ese reconocimiento. A esto le llama Honneth la experiencia del “menosprecio” un tipo de lesión que puede “sacudir la identidad de la persona en su totalidad”. (p. 160). El menosprecio es justamente la privación del reconocimiento. Como Honneth diferenció tres modos de reconocimiento, puede distinguir tres modos de menosprecio: el maltrato físico, la desposesión de derechos y la desvalorización.

La experiencia del menosprecio, los sentimientos y los saberes morales
El interesante aporte de Honneth está en poner en relación los sentimientos, la experiencia del menosprecio y nuestros saberes morales. El menosprecio se registra como dolor, no en el plano físico sino en el plano psíquico; este dolor motiva y da impulso a la lucha por el reconocimiento. En tal sentido, la culpa y la indignación son sentimientos que nos permiten tomar contacto con nuestro saber moral. Pero

el sentimiento en el que Honneth encuentra el motor para la lucha por el reconocimiento es la vergüenza, sentimiento más complejo: en él no está determinado de antemano si el sujeto se siente activo o pasivo frente a la violación de la norma.

4. Un ejemplo de “lucha por el reconocimiento” en el aula
Como planteamos al comienzo de este trabajo, me interesa explorar la riqueza que puede aportar esta teoría de Honneth de la lucha por el reconocimiento en las relaciones que se suscitan en el interior del aula, en especial de la escuela secundaria, mediante el análisis de un caso: se trata de una situación entre una docente y una alumna en una clase de Prácticas del Lenguaje observada en septiembre de 2008, en una escuela secundaria pública de Villa Gesell, provincia de Buenos Aires.

En esa clase la docente tomaba una evaluación, ya pautada, acerca de un libro que habían leído y trabajado. La profesora circulaba entre los bancos repartiendo las hojas de la prueba y en un momento se encuentra con una alumna de apellido Acosta, que había estado ausente varias clases, la mira, y mostrándose sorprendida de su presencia, le dice: “¡A quién

tenemos acá! ¡Una aparición!”. La profesora no le da la hoja ya que no la podía evaluar, por sus ausencias. Más adelante en la clase la alumna dice que está aburrida, y la docente le contesta: “Y... sí, ahora vas a estar aburrida, tus compañeros están haciendo la prueba y vos tenés que esperar”.

Luego de transcurrida más de la mitad de la clase la profesora toma lista y al finalizar se da este diálogo:

Alumna: -Y yo? Acosta no dijo...

Docente: -No, no dije. (En un tono más bien bajo, como al pasar)

Alumna: -¡Qué mala onda...!

Docente: -¿Quién? (En voz mucho más alta)

Alumna: -Acosta

Docente: -No, ¿quién “mala onda”? (En el mismo tono alto)

Alumna: -Yo

Docente: [no dice nada, hace un gesto que (creo) se podría interpretar “ahora sí”, “así está mejor”].

En el Marco General para la Educación Secundaria (sancionada en el 2007, que determina la obligatoriedad de la Educación Secundaria) leemos: “A medida que el sistema educativo del país, y en particular el de la provincia de Buenos Aires, se fueron expandiendo, y la escuela primaria se convirtió en la escuela para todos, la secundaria sintió la presión de la población por ocupar su lugar en las aulas” (p 9). Es un ejemplo claro de lo que propone Honneth acerca de que el marco en el que se da la lucha por el reconocimiento es en la ampliación de derechos que en principio fueron concebidos para unos pocos. En este contexto entonces, todos los adolescentes tienen derecho a estar en las aulas de las escuelas secundarias, y el Estado tiene la obligación de ofrecerles la posibilidad de

escolarizarse.

Sin embargo, como se ve en la situación áulica analizada, existe una tensión muy fuerte entre una Ley que incluye a todos y unas prácticas áulicas que de hecho son expulsivas para cierta población que no sostiene la concurrencia diaria a la escuela. Los docentes, en muchos casos, preparan sus clases representándose una homogeneidad entre sus alumnos que en la práctica no se da, y entonces se quedan sin recursos de enseñanza: “Y... sí, ahora vas a estar aburrída, tus compañeros están haciendo la prueba”. Es evidente que la docente podría haber ofrecido otras alternativas, por ejemplo que leyera la novela, pero parece que ejerciera una especie de sanción al hecho de haber estado ausente tanto tiempo, sanción cuya “pena” sería aburrirse.

Los sujetos humanos necesitan una valoración social que les permita referirse positivamente a sus cualidades y sus facultades concretas. Esa valoración es la solidaridad. En la solidaridad está presente el amor y el derecho.

Estos comentarios toman como encuadre la situación de la política educativa de la provincia y el país, pero ahora me quiero enfocar en el microanálisis de la interacción docente-alumna cuando la docente toma lista y no nombra a la alumna, para observar en esa interacción “la lucha por el reconocimiento”. Observemos el primer intercambio:

Alumna: Acosta no dijo.

Docente: No, no dije.

Acá podemos interpretar que a la alumna no se le cumple una expectativa legítima que ella tenía: estar en esa lista. Desde su punto de vista, la docente está incumpliendo una norma, lo cual evidentemente le despierta a la alumna “una perturbación moral” (en términos de Honneth) frente a la cual responde con indignación. La docente, por su lado, no parece sentir haber incumplido ninguna norma. Si así fuera, en su respuesta debería haber expresado alguna disculpa del tipo “Perdón, te salteé”, “Perdón, te había sacado de la lista”. En ella no se ve ninguna “perturbación moral”,

solo confirma como un hecho del mundo objetivo, no normativo, su no mención del apellido "Acosta": "No, no dije".

Esta respuesta parece aumentar la indignación de la alumna y entonces reacciona con una clara ofensa a la profesora: "¡qué mala onda!". Podemos interpretar que esta reacción es producto de la "ebullición de sentimientos que invaden a un sujeto cuando sobre la base de una experiencia del menosprecio no puede simplemente proseguir su acción". En este caso lo que la alumna ya no puede proseguir haciendo es sintiéndose parte de ese grupo de alumnos.

No es insensato pensar que esa "ebullición" había comenzado antes. En el comienzo de la clase la docente se había referido a ella como "una aparición". El tono de la docente era amable, alguien que miraba la escena podía interpretar la expresión como una especie de chiste. Sin embargo el hecho de ser mencionada como "aparición" puede haber sido vivida por la alumna como una humillación. Según la RAE una "aparición" es: "visión de un ser sobrenatural o fantástico, fantasma, imagen de una persona muerta".

Es interesante notar que cuando Honneth analiza la primera forma de menosprecio habla de violaciones y torturas; o sea situaciones de maltrato físico en las que el sujeto es privado de disponer de su cuerpo con libertad. Pero dice que lo más específico de estas lesiones no es el dolor físico, sino "el sentimiento de estar indefenso frente a la voluntad de otro sujeto hasta el arrebatamiento sensible de la realidad" (p 161). Tratar a alguien de aparición es una manera de despojarlo de su cuerpo, por eso digo que la alumna puede haberlo vivido como ese menosprecio que "lesiona la confianza aprendida en el amor [...] (cuya) consecuencia, acompañada de una especie de vergüenza social, es la pérdida de confianza en sí mismo" (p 162).

Y en esa indignación encuentra el impulso para luchar por su reconocimiento

Más adelante, cuando la docente toma lista, la alumna escucha a su docente nombrar a todos sus compañeros pero no a ella misma. En este

caso se ve privada de un derecho, y ella hace responsable a su docente de esa falta, no siente culpa sino indignación. Y en esa indignación encuentra el impulso para luchar por su reconocimiento, y vuelve a “encontrar la posibilidad de un nuevo obrar” es entonces cuando dice: “Qué mala onda!” y desata la “crisis moral en la comunicación”. (p 168). En este caso es la docente la que sufre una “perturbación moral”, la alumna ha incumplido una norma que ella espera que sus alumnos cumplan: que la traten con respeto. Desde su situación de autoridad exige una reparación: “¿quién mala onda?”, que la logra cuando la alumna se inculpa a sí misma.

En un análisis de los implícitos de las expresiones siguientes (realizado en la tesis) pudimos mostrar que la alumna admite: “No he querido decir que usted es mala onda sino que la mala onda soy yo”. Expresión de la que podríamos dudar de su sinceridad, pero que parece tranquilizar a la docente.

Para ir cerrando

Como nos planteamos en la Introducción, quisimos explorar la fecundidad de la teoría de Honneth en las relaciones docente-alumno. En el encuadre de un trabajo acotado como el presente, no se agotan los aspectos que podrían abordarse para tal fin. El objetivo alcanzado es simplemente una introducción a un tema que seguramente vale la pena seguir estudiando.

Pero quisiera presentar una primera conclusión a la que se pretende llegar luego del análisis realizado: la educación secundaria obligatoria podrá avanzar en su implementación si se logra que el motor sea la solidaridad de los docentes hacia sus alumnos. Como lo he desarrollado en otro lugar, desde mi perspectiva, la solidaridad se practica teniendo una conducta inspirada en la Regla de Oro: tratando a nuestros alumnos del modo como nos gustaría que nos traten a nosotros si estuviéramos en su lugar. La implementación práctica de la enseñanza de estas cuestiones son las que desarrollo en la tesis de maestría Enseñar a dialogar en los conflictos, disponible en internet.

Referencias Bibliográficas

DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, Marco General de la Educación Secundaria.

DGCyEde la Provincia de Buenos Aires, Resolución 1709 (2009) Acuerdos Institucionales de Convivencia escolar en las escuelas secundarias.

Barberena Mirian, Enseñar a dialogar en los conflictos, un aporte desde el interaccionismo sociodiscursivo, Ediciones al Margen,La Plata, 2013.

Bronckart, Jean Paul, Desarrollo del lenguaje y didácticas de las lenguas, Miño y Davila, Buenos Aires, 2007.

Eisner. Elliot, (1998). El ojo ilustrado, Paidós, Madrid, 1998.

Habermas, Jürgen, Teoría de la acción comunicativa, Taurus, Madrid, 1999.

Honneth, Axel, La lucha por el reconocimiento. La gramática moral de los conflictos sociales, Crítica, Barcelona, 1997.