



Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe
ISSN: 1659-0139
ISSN: 1659-4940
intercambio.ciicla@ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

El reconocimiento en comunicación/ educación. Esbozos para una categoría en construcción

Martínez, Darío Gabriel

El reconocimiento en comunicación/educación. Esbozos para una categoría en construcción
Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe, vol. 14, núm. 2, 2017
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476954689009>

DOI: <https://doi.org/10.15517/CA.V14I2.30953>

El reconocimiento en comunicación/ educación. Esbozos para una categoría en construcción

Recognition in Communication / Education. Sketches for A Category under Construction.

Darío Gabriel Martínez¹ dariogmartinez@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe, vol. 14, núm. 2, 2017

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Recepción: 29 Mayo 2017

Aprobación: 12 Septiembre 2017

DOI: <https://doi.org/10.15517/CA.V14I2.30953>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476954689009>

Resumen: En este artículo se presentan nociones acerca del reconocimiento. Se toman como punto de partida los aportes a la teoría social de Axel Honneth, Nancy Fraser y Paul Ricoeur. Estas posiciones conceptuales se conjugan para reflexionar acerca de una categoría de comunicación/educación. La problemática del reconocimiento siempre ha estado presente en este campo. Nombrada de una u otra forma, esta cuestión plantea una recurrencia posible que consiste en preguntarse por la intervención concreta en ámbitos, instituciones y organizaciones político-culturales. Para ello, se considera cómo ha sido trabajada en este campo a partir de los trabajos de Paulo Freire y de Jorge Huergo.

Palabras clave: Comunicación, educación, reconocimiento, interpellación, campo académico.

Abstract: This article presents notions about recognition. The contributions of Axel Honneth, Nancy Fraser and Paul Ricoeur are taken as a starting point. These conceptual positions are combined to reflect on a category of communication/education. The problem of recognition has always been present in this field. Named in one way or another, this question poses a possible recurrence that is to ask about concrete intervention in political-cultural fields, institutions and organizations. For this, it is considered how it has been worked in this field from the works of Paulo Freire and Jorge Huergo.

Keywords: Communication, education, recognition, interpellation, academic field.

Resumo: Este artigo noções de reconhecimento são apresentados. contribuições para a teoria social Axel Honneth, Nancy Fraser e Paul Ricoeur são tomadas como ponto de partida. Estas posições conceituais se reúnem para refletir sobre uma categoria de comunicação / educação. A questão do reconhecimento sempre esteve presente neste campo. Nomeada uma forma ou de outra, esta questão levanta uma possível recorrência é questionar a áreas de intervenção, instituições e organizações político-culturais específicas. Para fazê-lo, considerando como foi trabalhado neste campo a partir da obra de Paulo Freire e Jorge Huergo.

Palavras-chave: Comunicação, educação, reconhecimento, interpelação, campo acadêmico.

Introducción

En el desarrollo de mi trabajo de doctorado me propuse reflexionar acerca de los saberes, las subjetividades y las experiencias que expresaban las y los estudiantes de educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata. El análisis se sustentaba en la perspectiva de comunicación/ educación (Huergo, 2001). Mi propósito de investigación era contribuir

con interrogantes a este ámbito, a partir de indagar en un tipo específico de formación institucional y de las configuraciones subjetivas que allí se manifestaban. Así, buscaba sumar miradas en torno a problemáticas que han sido fundamentales en este campo y cuyas memorias son un elemento insoslayable del pensamiento crítico latinoamericano.

Estas preocupaciones se mantuvieron estables en la investigación que finalizó en la redacción de la tesis de doctorado (Martínez, 2015a). Durante el trabajo de investigación, las y los entrevistados expresaron una dimensión no contemplada en las preguntas del comienzo². Me refiero a sus exigencias de respeto, de sentirse respetados en las múltiples situaciones de intercambios intersubjetivos que afrontaban en su cotidianidad. Estas demandas trascendían a las instituciones educativas, aunque, en ciertos casos, fuera el escenario de una primera manifestación durante la situación de entrevista. Algunos elementos de análisis fueron desarrollados en la investigación de la instancia doctoral y en otros trabajos, donde se afirmaba que la exigencia de respeto era una demanda que debía ser actualizada constantemente por los actores que se involucraban intersubjetivamente en una relación social (Martínez, 2015b).

La petición de respeto con la que me encontré poco se correspondía con las señaladas en estudios clásicos (Bourgois, 2010) como una búsqueda de confirmación de la autoridad y el prestigio. Aquí parecía tratarse de una necesidad de reconocimiento en tanto seres humanos que exigen el mismo trato y derechos. El respeto es

un comportamiento expresivo. Esto quiere decir que tratar a los demás con respeto no es algo que simplemente ocurra sin más, ni siquiera con la mejor voluntad del mundo; transmitir respeto es encontrar las palabras y los gestos que permitan al otro no sólo sentirlo, sino sentirlo con convicción (Sennet, 2003, p. 213).

¿Por qué interrogarse aquí en torno del reconocimiento en el campo de comunicación/educación? Porque se trata de uno de los escenarios donde se manifiesta el conflicto en términos de comunicación/cultura (Schmucler, 1997) y, desde allí, se busca comprender las formaciones subjetivas y las significaciones de un contexto determinado. Implica evitar las adhesiones a las teorías contractualistas en el plano de lo cultural, para comprenderlas desde el conflicto como motor dinamizador de las sociedades actuales. Esto es, atender las disputas inarmónicas por las significaciones que, en ocasiones, se enlazan en cadenas de equivalencias que dan lugar a articulaciones hegemónicas que buscan cristalizar los modos de nombrar e intervenir en lo social. Las peticiones de reconocimiento suelen colisionar con las intencionalidades políticas que anhelan la normalización de un orden social, previo a la expresión convulsionada de un conflicto suscitado por el sentido de estar experimentando una injusticia o una invisibilización colectiva.

En un primer lugar, se presentarán las aproximaciones más extendidas en torno al reconocimiento en el campo de comunicación/educación, cuáles han sido sus aportes iniciales y la creciente reflexividad que fue adquiriendo con el avance de investigaciones y estrategias de intervención. Seguido, se presentarán los núcleos conceptuales más relevantes de la teoría social a partir de las afirmaciones que sostienen Axel Honneth, Nancy Fraser y Paul Ricoeur, que deben ser atendidas como tensiones

analíticas que contribuyen a la problemática del reconocimiento. Luego de estos aportes conceptuales de relevancia, se procederá a entregar ciertos indicios para bosquejar al reconocimiento en comunicación/educación como una categoría –en construcción– de análisis e intervención política

En un primer lugar, se presentarán las aproximaciones más extendidas en torno al reconocimiento en el campo de comunicación/educación, cuáles han sido sus aportes iniciales y la creciente reflexividad que fue adquiriendo con el avance de investigaciones y estrategias de intervención. Seguido, se presentarán los núcleos conceptuales más relevantes de la teoría social a partir de las afirmaciones que sostienen Axel Honneth, Nancy Fraser y Paul Ricoeur, que deben ser atendidas como tensiones analíticas que contribuyen a la problemática del reconocimiento. Luego de estos aportes conceptuales de relevancia, se procederá a entregar ciertos indicios para bosquejar al reconocimiento en comunicación/educación como una categoría –en construcción– de análisis e intervención política

El reconocimiento en educación/comunicación

La problemática del reconocimiento siempre ha estado presente en comunicación/educación. Nombrada de una u otra forma, esta cuestión plantea una recurrencia posible que consiste en preguntarse por la intervención concreta en ámbitos, instituciones y organizaciones políticoculturales. El campo nació como una propuesta de intervención política antes que académica (Morabes, 2004). Que haya surgido de esta manera no implica que haya perdurado en esta posición, sino que también llevó sus preocupaciones a los más diversos ámbitos académicos y, al mismo tiempo, las diversas expresiones del campo popular se apropiaron, resignificaron y reformularon las lecturas desarrolladas por estos actores universitarios. Se trata de una retroalimentación que nutre a quienes trabajan con una perspectiva crítica de comunicación/educación en los desiguales contextos de América Latina.

La etapa fundacional del campo en los años 60 del siglo pasado (Huergo, 2005) estaba signada por la presencia del desarrollismo como un tejido de iniciativas geopolíticas destinadas a licuar el potencial subversivo de los movimientos políticos latinoamericanos. La presencia cercana de la Revolución Cubana era una experiencia que insuflaba horizontes de posibilidad de instalar otros modos de regulación de la producción económica y de organización de las institucionalidades de la política. Este horizonte provocó, como reacción hegemónica, la emergencia de pautas de normalización y orden dictadas por los países centrales. De allí que se propusieran dispositivos culturales con la intencionalidad de anclar el progreso social a una modernidad subsumida a los imperativos de adecuación a la producción primaria y a la dependencia política de los países centrales.

La dimensión disciplinadora de la tecnología se aupaba a ese propósito y condicionaba las estrategias de acción; se diagramaban planes y programas para aplicar, sin distinguir la multiplicidad de contextos que hay, por ejemplo, en una misma nación. Ni hablar de considerar las dimensiones

culturales de las poblaciones a las que estaban destinados. Las reacciones de los movimientos políticos, refractarios al desarrollismo, quedaban entrampados en la lógica que este les imponía. Quizás uno de los mayores ejemplos se encuentre en los primeros trabajos de Paulo Freire, donde exponía las contradicciones que suponían estos procesos para los sectores relegados de la sociedad, aunque sin comprender del todo sus prácticas culturales: la descripción de las láminas con dibujos para la alfabetización donde se muestra a un poblador nativo con arco y flecha (Freire, 2005), y se señala que allí no hay cultura, es uno de los ejemplos más ilustrativos. Idéntico caso se observa cuando Freire relata el caso de los campesinos que expulsan a los gusanos que amenazan sus cultivos clavando tres palillos (Freire, 1997).

¿Cómo trabajar políticamente en procesos que contemplen las prácticas culturales de los otros? En *Pedagogía del oprimido*, Freire (1999) menciona que no basta con conocer el universo temático de un grupo, sino que es necesario re-conocerlo. Que esto último es un proceso más amplio que el conocer, aunque todavía parece quedarse circunscripto a una dimensión cognitiva. Acrecienta su posición con una cita textual de Mao que la ubica en una nota al pie y discute con las vanguardias políticas.

En el trabajo con las masas es preciso partir de las necesidades de éstas, y no de nuestros propios deseos, por buenos que fueren. Ocurre en ocasiones que las masas necesitan objetivamente alguna reforma, pero la conciencia subjetiva de esa necesidad no ha madurado aún en ellas y no se muestran dispuestas ni decididas a llevarlas a la práctica. En ese caso tenemos que esperar con paciencia e introducir la reforma solo cuando, gracias a nuestro trabajo, haya madurado la necesidad en la mayoría de las masas y éstas se encuentren dispuestas y decididas llevarlas a la práctica, porque de lo contrario quedaremos aislados... En ese sentido tenemos dos principios: primero, lo que las masas necesitan en realidad, y no lo que nosotros imaginamos que necesitan; y segundo, lo que las masas están dispuestas y decididas a hacer, y no lo que nosotros estamos dispuestos a hacer en beneficio de ellas (Freire, 1999, p. 109).

En ese fragmento se condensa una particular forma de concebir el trabajo político, donde se advierte la necesidad de establecer que el punto de partida de "las masas" es diferente del que posee quien se adjudica la capacidad de conducción. Aquí radica una potente declaración de principios que colisiona con las apuestas sugeridas por las naciones centrales para sacar a América Latina del subdesarrollo, y también del de las organizaciones políticas revolucionarias. Por derecha o izquierda, el trabajo político obviaba el reconocimiento –al menos como identificación– de las necesidades que las masas expresaban como propias. Freire expone la obligación del descentramiento del referente (político-educativo) y que es necesario que este comprenda que no es el agente de cambio, sino que la transformación ocurrirá en la medida en que los oprimidos estén dispuestos a hacerlo y a invertir sus esfuerzos en ese proceso. La estrategia política consiste en trabajar "con" los oprimidos y no "para" ellos.

La posición anterior fue constante en Freire durante su trayectoria, lo cual irradió toda una concepción de trabajo político en comunicación/educación. Es claro el anclaje que define en términos de comprender

los tiempos y los procesos de la acción política, aunque no se precisa conceptualmente en qué consistiría el reconocimiento. Se puede inferir que queda sujeto a las capacidades volitivas de quien se arroja la intencionalidad de coordinar una acción político-cultural. En lo que sigue, veremos cómo fuimos incorporando el concepto de reconocimiento en el campo de comunicación/educación.

La instalación de la problemática

desarrollos que fueron expuestos, con un fuerte énfasis en la perspectiva freireana. Sobre todo, en aquellas posiciones las cuales sostenían que no se trataba de conocer el universo vocabular o temático, sino que era necesario reconocerlo (Freire, 1999; Freire, 2005). Paulo Freire no avanza en precisiones: solo en pequeños esbozos que se pueden reconstruir a partir de las inferencias que se desprendían de su lectura.

Cuando adquiere mayor fuerza conceptual –en comunicación/educación– la temática del reconocimiento sucede a partir de las elaboraciones teóricas de la pedagoga mexicana Rosa Buenfil Burgos (1992), quien se adhiere a una posición teórica antiesencialista y a una línea crítica de los reduccionismos que ceñían a la educación. Ella se inscribe en la vertiente que presentaron Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1986). Así contribuía a llevar al campo de la educación la propuesta que consideraba al discurso como abierto, precario y contingente y desde allí efectuaba sus consideraciones teóricas y metodológicas.

La problemática venía siendo trabajada a partir de los principales desarrollos que fueron expuestos, con un fuerte énfasis en la perspectiva freireana. Sobre todo, en aquellas posiciones las cuales sostenían que no se trataba de conocer el universo vocabular o temático, sino que era necesario reconocerlo (Freire, 1999; Freire, 2005). Paulo Freire no avanza en precisiones: solo en pequeños esbozos que se pueden reconstruir a partir de las inferencias que se desprendían de su lectura.

Cuando adquiere mayor fuerza conceptual –en comunicación/educación– la temática del reconocimiento sucede a partir de las elaboraciones teóricas de la pedagoga mexicana Rosa Buenfil Burgos (1992), quien se adhiere a una posición teórica antiesencialista y a una línea crítica de los reducciónismos que ceñían a la educación. Ella se inscribe en la vertiente que presentaron Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1986). Así contribuía a llevar al campo de la educación la propuesta que consideraba al discurso como abierto, precario y contingente y desde allí efectuaba sus consideraciones teóricas y metodológicas.

Buenfil Burgos desarrolla una definición comunicacional de la educación que ha venido impregnando varias de las principales investigaciones en comunicación/educación. Es posible aducir que este hecho se da, en efecto, por dos razones principales: su operatividad y su esfuerzo por trascender el esencialismo fuertemente anclado al discurso de la educación.

Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpellación, el agente se constituya como un sujeto

de educación activo incorporando de dicha interpellación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone (Buenfil Burgos, 1992).

Pensar lo educativo más allá de lo positivo tenía implicancia en abrir los límites del propio campo de comunicación/educación; sobre todo, en aquellas consideraciones que tendían a vincular a lo educativo como lo políticamente correcto, sin considerar el carácter histórico de la educación. Esto se conectaba con los desarrollos incipientes de Jorge Huergo³, quien comenzó a trazar una instancia genealógica del campo a partir de releer a Saúl Taborda (1951) para profundizar el carácter educativo (y formativo) de los ámbitos comunales con su pedagogía facúndica.

Se alude tangencialmente a la problemática del reconocimiento: “el sujeto *se reconozca* en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone” (Buenfil Burgos, 1992). El reconocimiento aquí tiene una preeminencia de la identificación y la distinción; se lo enlaza con una práctica de interpellación y una modificación o la reafirmación fundamentada de una práctica concreta. De allí que se comienza a pensar a comunicación/educación como una instancia de análisis del interjuego entre interpellaciones y reconocimientos para dar cuenta de la producción de sentidos y la formación de sujetos y subjetividades. Así es como lo definía Jorge Huergo:

Sería posible sostener que existen dos caras de esa articulación entre formación de sujetos (objeto de la educación) y producción de sentidos (objeto de la comunicación):

1. Una cara es la que se percibe en el análisis de cómo los equipamientos culturales producen disposiciones subjetivas: históricamente considerado, cada nuevo equipamiento en el marco de una cultura (como lo son, por ejemplo, los medios y las nuevas tecnologías, pero también las distintas instituciones u organizaciones educativas) opera modificaciones en las disposiciones prácticas, las competencias, las percepciones, de los sujetos.

2. Otra cara es la que nos permite visualizar la articulación entre interpellaciones y reconocimientos (o no reconocimientos): existen “invitaciones” a ser de determinadas maneras, que funcionan como interpellaciones o “modelos de identificación” (sostenidos por los medios, por las escuelas, por grupos generacionales, políticos, sexuales, etc.), frente a los cuales los sujetos nos reconocemos (las asumimos, las hacemos propias, queremos ser lo que se nos invita a ser, las incorporamos, incluso las llevamos a la práctica) o no (Huergo, 2001, p. 12)⁴.

En este aspecto, existen puntos de contacto con la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu (2008). Entre Buenfil Burgos y Bourdieu se infiere la importancia de considerar a la reciprocidad como una de las instancias de reconocimiento del otro(a): en la primera a partir de la práctica de interpellación y en el restante como parte del intercambio de dones.

En efecto, el intercambio de honor, como todo intercambio (de dones, de palabras), se define como tal –por oposición a la violencia unilateral de la agresión–, es decir como implicando la *posibilidad de una sucesión*, de un *retorno*, respuesta, contra-don, réplica, en el hecho de que encierra el *reconocimiento* del partenaire (al que en el caso en cuestión atribuye la igualdad en honor). El desafío, como tal, requiere la respuesta y se dirige por lo tanto a un hombre al que se estima capaz de jugar el juego del honor, y de jugarlo bien: es por eso que *él hace honor*. El correlato de este postulado de reciprocidad es que sólo un desafío lanzado por un igual en honor merece ser recogido (Bourdieu, 2008, p. 161).

Aquí se evidencia la importancia del intercambio recíproco y la necesidad de una respuesta que postule la igualdad de honor entre los partenaires involucrados en una situación. Bourdieu sostiene que es imprescindible creer que el otro(a) puede jugar el juego que se le propone y que es capaz de jugarlo bien. El reconocimiento contiene un grado de fe, de creencia en las prácticas de intercambio donde cada acto involucra algún tipo de respuesta. Presupone un correlato de igualdad donde aquel que interviene en un intercambio con otro que no es su igual en honor se expone al desprecio que hará caer al deshonor sobre él. Además, al desafiar a un inferior o al recoger su desafío, se deshonra a sí mismo (Bourdieu, 2008, p. 162)⁵.

Si bien la propuesta busca problematizar la teoría de los dones de Marcel Mauss, desde la perspectiva de comunicación/educación, rescatamos lo siguiente: el reconocimiento ocurre a partir de la creencia de que el otro(a) puede jugar el juego que le proponemos y que él o ella es capaz de jugarlo bien. De esto trasunta el horizonte político de la importancia del reconocimiento, como uno de los postulados que deben teñir toda práctica de intervención en estrategias destinadas a la formación de subjetividades y producciones de sentidos. Hay resonancias freireanas en esta apropiación, para destacar el fuerte compromiso que involucra la voluntad de trabajo junto con el otro(a).

El reconocimiento en Axel Honneth

En los últimos años cobraron espesor las interrogantes acerca del reconocimiento. ¿Cuándo es posible encontrar el origen de estas preocupaciones? Axel Honneth (1997) sostiene que la filosofía social de la modernidad se determinó en el momento en que la vida se entendió conceptualmente como una lucha por la autoconservación, donde tanto las entidades colectivas como los sujetos buscan hacer valer sus intereses que llevó la instalación de las teorías contractuales en el Estado moderno. Honneth recupera a Nicolás Maquiavelo, quien sostiene que los hombres se enfrentan unos a otros en una actitud interrumpida de desconfianza. Por ello, siempre este conflicto puede ser coaccionado por el sujeto que detente mayor poder y se entiende que la acción social reside en la lucha de los sujetos por la conservación física. Thomas Hobbes (2004) expone que la naturaleza humana se caracteriza por su capacidad de procurarse un bienestar futuro. Si en el camino de edificarse un bienestar, el hombre se encuentra con un semejante, deviene la desconfianza. Ambos, para sostener sus proyectos de acción, deben permanecer como extraños con el

propósito de protegerse del otro, que puede guardar un mayor margen de fuerzas que trunque su proyecto de futuro. Thomas Hobbes identificaba a las pasiones primitivas (la competencia, la desconfianza y la gloria) como los vectores que pudieran llevar a la eliminación física del otro antagónico.

Con estas precisiones Honneth menciona que el estado de lucha por la autoconservación ambos teóricos lo llevaron a un estado de tregua:

[Hobbes y Maquiavelo] hacen de la lucha de los sujetos por la autoconservación el punto de referencia de sus análisis teóricos, ambos deben enfocar de igual manera, como más alto fin de la praxis política, llevar ese conflicto siempre pronto a encenderse a un estado de tregua. En el caso de la obra de Maquiavelo esa consecuencia es perceptible en la radicalidad con que, frente a la tradición político-filosófica, emancipa el empleo de la fuerza soberana de todas las ataduras y fines; en el de la teoría del Estado de Hobbes, por el contrario, esa misma consecuencia aparece cuando, al final, sacrifica el contenido liberal de su contrato social a la forma autoritaria de su realización política (Honneth, 1997, pp. 18-19).

El paso siguiente en la argumentación de Honneth es retomar los planteamientos filosóficos del joven Hegel. Una de sus preocupaciones radicaba en la construcción de una organización social en la que el reconocimiento solidario de la libertad individual de todos los ciudadanos se dé una conexión ética. La necesaria comunidad de los sujetos está asegurada por el movimiento de reconocimiento recíproco donde un sujeto deviene siempre en la medida “que se sabe reconocido por otro en determinadas de sus facultades y cualidades, y por ello reconciliado con este; al mismo tiempo llega a conocer partes de su irremplazable identidad y, con ello, a contraponerse al otro en tanto que un particular” (Honneth, 1997, p. 28). El movimiento de reconocimiento consiste en un proceso de etapas de reconciliación y de conflictos. El conflicto no desaparece y eso origina una exigencia de honor (similar a Bourdieu):

Honor es la posición que adopto frente a mí mismo cuando identifico positivamente mis cualidades y mi especificidad. A un combate por el ‘honor’ sólo se llega cuando la posibilidad de tal autorrelación positiva depende de la confirmación del reconocimiento por otros sujetos (Honneth, 1997, p. 36).

Cuando hay dos sujetos que buscan restablecer su honor están intentando convencer de su derecho al reconocimiento. El reconocimiento, para Hegel, involucra una valoración positiva de quien tengo enfrente: si no reconozco al otro(a) tampoco puedo reconocerme a mí mismo(a). Porque precisamente a ese otro(a) debo concederle las cualidades y las facultad en que quiero ser confirmado(a) por él o por ella. Con algunas variaciones respecto de las intenciones de Hegel, esto fue uno de los principales postulados que han sido recuperados por el campo de comunicación/educación (Huergo, 2005), en una doble dimensión: en la pretensión de instalar una metodología de producción de conocimientos y en el compromiso ético-político de trabajo junto con el otro(a). Aquí hay desprendimientos vinculantes con la perspectiva freireana, aunque no se han hallado registros precisos de la lectura de Hegel por parte de Freire.

Honneth expone las formas del reconocimiento positivo que describía el joven Hegel. El propósito consistía en explicar cómo la experiencia del reconocimiento implica una dinámica de intercambio que tiene

que existir entre la adquisición intersubjetiva de la autoconciencia y el desarrollo moral de sociedades enteras (Honneth, 1998, pp. 23-24). Hegel sostiene que el progreso moral ocurre durante una serie de grados de tres tipos de reconocimientos: el amor, el Estado (reconocimiento jurídico) y la estima social (reconocimiento mutuo). Cada uno de estos es más exigente que el anterior y entre ellos media una lucha intersubjetiva en la que los sujetos combaten por la confirmación de sus pretensiones de identidad.

El primero de estos reconocimientos recíprocos es el *amor*, según Hegel, porque es donde se manifiesta la individualidad de los sujetos. En la experiencia de ser amado puede experimentarse como un sujeto necesitado-anhelante, lo que establece que el desarrollo de la identidad personal está ligado a actos de reconocimiento por parte de otros sujetos (Honneth, 1997, p. 52). Constituye un presupuesto necesario de la participación de la vida pública en comunidad; ser reconocido y afirmado “hace que [en un sujeto se origine un grado de confianza en sí que lo capacita para una legítima participación en la formación de la voluntad política” (Honneth, 1997, p. 54).

¿Qué ocurre cuando se debe trascender esta esfera privada para mantener la vida en comunidad? Deviene el *reconocimiento jurídico* que opera como una concesión recíproca de la libertad individual, donde el sujeto debe autolimitar su conciencia subjetiva de una persona libre para que ese vínculo intersubjetivo no amenace al otro de la relación que se está formando. Lo anterior es una respuesta a que en la relación de amor con los miembros de la familia no hay conflictos que obliguen a reflexionar acerca de normas globales y generales de reglamentación del trato social. Honneth encuentra relaciones entre el respeto kantiano y el reconocimiento jurídico. Donde, en la esfera estatal de la eticidad, “se halla dispuesta una forma de reconocimiento que ha de permitir a los sujetos estimarse mutuamente en las cualidades que contribuyen a la reproducción del orden social” (Honneth, 1998, p. 24).

El último que se propone es la *estima social*, el reconocimiento mutuo, que es donde interviene el plano de la política. Cada sujeto tiene que ser reconocido en el interior de la comunidad en la que participa. Puede sentirse parte y considerado como un igual a los demás a partir de las consideraciones positivas que tienen de él. La integración social de una comunidad política solo puede lograrse cuando se accede a las costumbres culturales que median en las relaciones intersubjetivas. Este tipo de reconocimiento engendra formas de interacción social de respeto mutuo, que buscan hacer experimentable la vida del otro como un intento arriesgado de la autorrealización individual (Honneth, 1997). Cabe destacar que este tipo de reconocimiento debe efectuarse en los mismos términos evaluativos de cada persona interviniente y permitir la emergencia de un rasgo positivo (Honneth, 2006).

También se presentan instancias de reconocimientos negativos, como formas del menospicio, que buscan cercenar o limitar la autonomía del sujeto. Salen a la superficie expresiones vinculadas con la ofensa o la humillación que describen la denegación del reconocimiento.

Con conceptos negativos de esta índole se denomina un comportamiento que no sólo representa una injusticia porque perjudica a los sujetos en su libertad de acción o les causa daño; más bien se designa el aspecto de un comportamiento, por el que las personas son lesionadas en el entendimiento positivo de sí misma que deben ganar intersubjetivamente (Honneth, 1997, p. 160).

En la experiencia del menoscabo está latente la amenaza de una lesión que puede marcar la integridad de una persona en su totalidad. La exigencia de respeto y el sentido de lo injusto, en sus múltiples grados y formas de expresarlos, son desprendimientos que hombres y mujeres manifiestan como parte de no ser reconocidos en su integridad.

Si aquí se habla de un reconocimiento negativo, es necesario mencionar que deben tener las características de su contrario positivo. Las formas del menoscabo serían las siguientes: *maltrato y violación; desposesión de derechos y exclusión; indignidad e injuria*. El primero de estos contiene la práctica de retirarle a un ser humano la libre disposición sobre su propio cuerpo, una de las formas elementales de la humillación personal. Cualquier intento de apoderarse del cuerpo de una persona, en contra de su voluntad, provoca un grado de humillación que impacta en la autorreferencia práctica del sujeto. Como en la tortura o la violación, “lo específico ... no es el dolor corporal, sino su asociación con el sentimiento de estar indefenso frente a la voluntad de otro sujeto hasta el arrebato sensible de la realidad” (Honneth, 1997, p. 161). Lo que se destruye es la confianza aprendida en el amor, en la autonomía del propio cuerpo, la pérdida de confianza en sí mismo y en el mundo que *nos exige un cuerpo* para vincularnos con el otro. Se quebranta desde afuera de nuestra corporalidad, pero destruye la íntima autorreferencialidad práctica, la confianza en sí mismo.

La segunda, la desposesión de derechos y la exclusión, nombra modos de correr a un lado a un sujeto que es parte de una comunidad. El derecho se trata de una pretensión individual que una persona puede reclamar, porque participa en su ordenamiento institucional igualitario.

Lo específico en tales formas de menoscabo, como se presentan en la desposesión de derechos o en la exclusión social, no consiste solamente en la limitación violenta de la autonomía personal, sino en su conexión con el sentimiento de no poseer el estatus de un sujeto de interacción moralmente igual y plenamente valioso (Honneth, 1997, p. 163).

La privación de un derecho significa una lesión en las expectativas de ser reconocido. Ahí también se inscribe 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 indignidad y la injuria, última forma del menoscabo, se refieren negativamente al valor social del individuo o del grupo. Involucra la desvalorización de modos de vida singulares o colectivos. El honor y la dignidad designan la valoración social que en el horizonte de la tradición social de una sociedad le otorga al tipo de autorrealización.

Lo que aquí se le arrebata a la persona en reconocimiento por el menoscabo es la aquiescencia social a una forma de autorrealización que él debe encontrar difícilmente con ayuda del aliento y de las solidaridades de grupo. Tales tipos de

infravaloración cultural un sujeto puede referirlos a sí ...; por eso, esta experiencia de menoscenso, como la de desposesión de derechos, está sujeta a un proceso de cambios históricos (Honneth, 1997, p. 164).

Esta degradación trae para un sujeto no poder referirse a su modo de vivir como algo que tiene una significación positiva dentro de una comunidad. Tal experiencia también lesiona la autoestima personal y de considerarse como un sujeto estimado en sus cualidades.

Luego quisiera poner en un primer plano un aspecto de relevancia para las discusiones en comunicación/educación. Me refiero a que toda reacción negativa de reconocimiento contiene la posibilidad de que al sujeto se le manifieste la injusticia que se le hace y eso se convierta en motivo de resistencia política. Aquí se condensan elementos para la instalación de horizontes de reflexión, que tiendan a la formación de subjetividades y a la producción de sentidos críticos, cuyo objetivo final es la instalación de un orden social más igualitario. En el sentido de injusticia manifestado por los y las oprimidas de nuestro continente, se infiere una cantera para construir la comunicación/educación como la dimensión comunicacional y formativa del trabajo político.

¿Redistribución y reconocimiento?

El reconocimiento, como categoría de análisis, estuvo presente en las discusiones actuales de la teoría social. Las perspectivas construidas fueron sumando dimensiones que complejizaron ciertos aspectos de la identidad y la diferencia. A las apreciaciones ya desarrolladas, se le puede sumar aquí una definición provisoria de reconocimiento:

El término reconocimiento ... proviene de la filosofía hegeliana ... en esta tradición el reconocimiento designa una relación recíproca ideal entre sujetos en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí. Se estima que esta relación es constitutiva de la subjetividad: uno se convierte en sujeto individual sólo en virtud de reconocer a otro sujeto y ser reconocido por él (Fraser, 2006, p. 20).

La discusión más candente se circunscribe a la cuestión de la redistribución o reconocimiento, cuyos principales exponentes han sido Nancy Fraser y Axel Honneth (2006). El trasfondo de este debate tiene un punto de anclaje en las filosofías igualitaristas que surgieron luego de la Segunda Guerra Mundial, donde se articulaban las filosofías morales y las luchas sociales de la época fordista. En ese marco, las concepciones de la justicia distributiva eran las adecuadas para analizar las demandas de los trabajadores pobres de ese periodo. Axel Honneth concibe al reconocimiento como la categoría moral fundamental y considera a la distribución como derivada. Nancy Fraser, en cambio, afirma que es imposible que la distribución se subsuma al reconocimiento y propone una concepción dualista que considera a las categorías como dimensiones mutuamente irreductibles de la justicia. Fraser expone que las luchas por el reconocimiento tienen lugar en un mundo de desigualdades materiales: “en cuanto ingresos y propiedad, acceso al trabajo remunerado, educación,

salud y recreación ... en cuanto a las expectativas de vida y a las tasas de morbilidad y mortalidad" (Fraser, 1997, pp. 17-18).

Para ella, la justicia necesita de la redistribución y del reconocimiento y que se debe analizar la relación entre ellos sin que ninguno devalúe al otro. Fraser señala que existen dos tipos de injusticia. La primera es la injusticia económica que se arraiga en la estructura económica de una sociedad, e incluye a la explotación, la marginación económica y la privación de los bienes materiales indispensables para llevar una vida digna. La segunda es la injusticia cultural o simbólica, que se inscribe en los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación. Este tipo de injusticia incluye a la dominación cultural, el no reconocimiento y el irrespeto.

La distinción entre la injusticia económica y la cultural es, desde luego, una distinción analítica. En la práctica, las dos se entrecruzan. Incluso en las instituciones económicas más materiales tienen una dimensión cultural constitutiva irreductible; están atravesadas por significaciones y normas. ... Lejos de ocupar dos esferas herméticas separadas, la injusticia económica y la cultural se encuentran, por consiguiente, usualmente entrelazadas de modo que se refuerzan mutuamente de manera dialéctica. Las normas culturales injustamente parcializadas en contra de algunos están institucionalizadas en el Estado y la economía; de otra parte, las desventajas económicas impiden la participación igualitaria en la construcción de la cultura, en las esferas públicas y en la vida diaria. A menudo, el resultado es un círculo vicioso de subordinación cultural y económica (Fraser, 1997, p. 23).

La solución para la injusticia económica –la redistribución– se da a partir de una reestructuración político-social. Esto puede implicar una mejora en los ingresos, la reorganización de la división del trabajo, someter las inversiones a decisiones democráticas o la transformación de estructuras básicas. Mientras que la solución para la injusticia cultural –el reconocimiento– ocurre a partir de algún tipo de cambio cultural o simbólico. Esto implicaría la valorización de las identidades irrespetadas, de los productos culturales de los sectores menospreciados, y más aún la transformación total de los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación (Fraser, 1997). Al respecto la autora agrega:

Yo sostengo que estas son falsas antítesis. Mi tesis general es que, en la actualidad, la justicia exige tanto en la redistribución como en el reconocimiento. Por separado, ninguno de los dos es suficiente. ... Yo mantengo que hay que integrar en un único marco global los aspectos emancipadores de las dos problemáticas. Desde el punto de vista teórico, la tarea consiste en idear una concepción bidimensional de la justicia que pueda integrar tanto las reivindicaciones defendibles de igualdad social como las del reconocimiento de la diferencia. En la práctica, la tarea consiste en idear una orientación política programática que pueda integrar lo mejor de la política de redistribución con lo mejor de la política de reconocimiento (Fraser, 2006, p. 19).

Resulta infructuoso pensar que está superado el dilema entre redistribución y reconocimiento. Tampoco existen estrategias que lo resuelvan por completo. Según plantea Fraser, lo que se puede hacer es suavizar esta tensión/dilema con aproximaciones que minimicen los

conflictos entre redistribución y reconocimiento en aquellos casos en los que ambos deban perseguirse simultáneamente.

Los caminos del reconocimiento

Paul Ricoeur (2006) ensaya una propuesta de comprensión del reconocimiento. Con sorpresa, menciona su llamado de atención de que la filosofía no haya propuesto una teoría sobre dicho concepto. Su estrategia inicial consistió en acudir a dos grandes diccionarios (*Dictionnaire de la langue française* y *el Grand Robert de la langue française*), separados por un siglo de la publicación de uno y otro.

Mi hipótesis es que los usos filosóficos potenciales del verbo reconocer pueden ordenarse según una trayectoria que va desde el uso en la voz activa hasta el uso en la voz pasiva. Este trastocamiento en el plano gramatical llevaría la huella de un trastocamiento de amplitud en el plano filosófico. Reconocer en cuanto acto expresa una pretensión, un claim, de ejercer un dominio intelectual sobre el campo de las significaciones, de las asercciones significativas. En el polo opuesto de la trayectoria, la exigencia de reconocimiento expresa una expectativa que puede ser satisfecha sólo en cuanto reconocimiento mutuo, siga siendo éste un sueño inaccesible o exija procedimientos e instituciones que eleven el reconocimiento al plano político (Ricoeur, 2006, pp. 33-34).

El trayecto propuesto por Ricoeur de las acepciones del verbo reconocer contiene la voz activa del reconocimiento como identificación, pasando por el reconocimiento de sí mismo, hasta llegar a la voz pasiva del reconocimiento mutuo. La voz activa implica la pretensión de ejercer un control intelectual sobre el mundo. Mientras que en la voz pasiva el pedido de reconocimiento manifiesta una expectativa que solo puede ser satisfecha en la interacción recíproca. De allí que proponga tres estudios distintos para explicar este pasaje que va de la identificación cognoscible hasta el reconocimiento mutuo.

El primer estudio es el del *reconocimiento como identificación*. En ello hay una voluntad cognoscitiva acerca del mundo, donde uno distingue algo reconocido como “otro”. Sobreviene la figura de Descartes, que estableció que el sujeto es quien distingue y tiene la capacidad de juicio para reconocer lo verdadero de lo falso. La acepción admitir –siempre hablando del reconocer– se vuelve una gema porque señala las oscilaciones entre conocer y reconocer, tan presente en Descartes. Allí radica, en la operación de admisión, un retraso de la confirmación del descubrimiento de lo verdadero. Por esta razón, no puede construirse una filosofía del reconocimiento sobre las bases cartesianas:

el cambio debe poner su marca sobre seres del mundo, y más significativamente sobre el ser humano, para que se abra una vacilación, una duda, que dé al reconocimiento su carácter dramático; es, pues, la posibilidad del desconocimiento la que dará al reconocimiento su plena autonomía (Ricoeur, 2006, p. 54).

También, para Kant, el reconocimiento es identificación, aunque no como distinción sino como relacionar: “esa operación única en la que se compone la receptividad de la sensibilidad y la espontaneidad del entendimiento, [que] es un acto fundamentalmente de juicio” (Ricoeur,

2006, p. 61). La conciencia se reconoce en la producción de la unidad del concepto de un objeto y la unidad de la conciencia se produce en el concepto para reconocerse a sí misma.

Para finalizar este estudio, Ricoeur describe la propuesta de Husserl y la fenomenología para abandonar la idea de una relación estable entre sujeto y objeto. Es lo que define como la “ruina de la representación” que alude al problema de la variación y del tiempo que puede hacer irreconocibles a las cosas. Se origina una divergencia entre la confianza de la estabilidad de las cosas que contrasta con las incertidumbres producidas por el paso del tiempo. A través de la distinción del objeto, de la relación sujeto-objeto y el misterio de la percepción de otro en el tiempo, el reconocimiento no deja de ser identificación, aunque estén presentes las posibilidades del error y la duda.

El segundo estudio es el *reconocimiento de sí*. La imposibilidad de asir el mundo como totalidad, lleva al reconocimiento de las propias capacidades, en una suerte de mirada introspectiva. Comienza el desarrollo expositivo a partir de los héroes homéricos que son centros de decisión y deliberación, que deben afrontar los problemas de la intención, del mal y de la libertad. Por ejemplo, el regreso de Ulises a Itaca o Ítaca le implicó un reconocimiento comunitario, filial y conyugal: para él, hacerse reconocer es recuperar la propia identidad. Para avanzar en su análisis, Ricoeur reflexiona acerca de las capacidades del hombre para trazar un retrato del hombre capaz. El examen de las capacidades ensancha la noción del reconocimiento al reemplazar la identificación por el énfasis en la confesión o la declaración de una potencia. Hay un interjuego entre el “puedo” y el “creo que puedo” que se agrega a la hermenéutica del sí que venía exponiendo Ricoeur.

En el camino abierto por el acto soberano del reconocimiento/identificación, considerado en el primer estudio, el reconocimiento de sí, en virtud de esta última dialéctica, pone en el camino de la problemática de ser reconocido, que implica la exigencia del ser reconocido (Ricoeur, 2006, p. 125).

En el examen de las capacidades, este autor opta por enfocarse en aquellas que conllevan el uso de la palabra y no solo las circumscripciones a la acción propiamente dicha. La primera figura del campo del poder hacer es la prioridad reconocida como poder decir, poder hablar, que es hacer cosas con palabras. Al inaugurar la capacidad del *poder decir*, se le agrega al obrar humano la caracterización del hombre capaz del sí que se reconoce en sus capacidades. Al afirmarse en su posición enunciadora, el sujeto se presenta como quien habla y acude a posiciones autorreferenciales en las que explicita su singularidad. Otro rasgo importante consiste en estas instancias de nominación el sujeto las lleva adelante en situaciones de interlocución: la palabra pronunciada por uno es una palabra dirigida a otro.

El segundo punto de las capacidades es *poder hacer*, porque de este modo el sujeto se reconoce con la capacidad de hacer que ocurran acontecimientos en su entorno físico y social. Puede asumirse como la causa que los produjo, donde el otro aquí puede ser el facilitador o el obturador de una realización determinada. En tercer lugar, se ubica el

poder contar y el poder contarse como un marco para la compresión de la problemática de la identidad personal vinculada al acto de narrar. Emerge la cuestión de la identidad narrativa, cuyo núcleo se da en el juego dialéctico entre la identidad *idem* (inmutable) y la identidad *ipse* (cambiante, histórica). “Aprender a contarse es también aprender a contarse de otra manera” (Ricoeur, 2006, p. 135). La identidad narrativa siempre se enfrenta a la alteridad, una historia de vida siempre se mezcla con otras que las desafían o las complementan. “Es en la prueba de la confrontación con otro, ya se trate de un individuo o de una colectividad, donde la identidad narrativa revela su fragilidad” (Ricoeur, 2006, p. 137). Por último, se encuentra la *imputabilidad* como la consideración final del hombre capaz, que se desprende a partir de la fragilidad de la identidad narrativa. Se trata del reconocimiento de la responsabilidad de las acciones efectuadas, que permiten juzgarlas como buenas o malas, permitidas o prohibidas. Si bien hay cercanías con disquisiciones sobre el carácter jurídico de la imputabilidad, Ricoeur parece trascenderlas porque sitúa la fragilidad y la vulnerabilidad del otro como el objeto último de nuestra responsabilidad.

La problemática del reconocimiento de sí alcanza dos puntos máximos con la memoria y la promesa. La primera mira hacia el pasado y la segunda hacia el futuro. Se inscriben en las “capacidades del hombre capaz”, porque poder acordarse y de poder prometer como de los otros poderes. La memoria y la promesa juegan su partido dialéctico entre la mismidad y la ipseidad, los dos valores de la identidad personal; con la memoria se acentúa la mismidad y con la promesa se incrementa la ipseidad. Tanto una como otra son amenazadas por sus contrarios positivos: el olvido para la memoria y la traición para la promesa. Ambas son potenciadoras de las construcciones políticas y, en efecto, exigen un acto de compromiso de quien se sitúa como el enunciador de las mismas. Veamos cómo opera la articulación de la identidad narrativa en el caso de la promesa.

Pero, sobre todo, invertir el orden de prioridad entre el que promete y su beneficiario: primero, otro cuenta conmigo y con la fidelidad a mi propia palabra; y yo respondo a su expectativa. Reanudo aquí mis observaciones sobre la relación de la responsabilidad con lo frágil en general, en cuanto confiado a mi custodia.

Finalmente, quedaría por colocar las promesas de las que soy autor en las estelas de las promesas de las que fui y aún soy el beneficiario. No se trata solo de las promesas fundadoras, cuyo paradigma lo constituye la promesa hecha a Abrahán, sino de esa serie de promesas en las que culturas enteras y épocas particulares proyectaron sus ambiciones y sus sueños, promesas muchas veces incumplidas. De éstas también yo soy el continuador endeudado (Ricoeur, 2006, p. 172).

Se abre un escenario donde es posible trazar un arco entre las formas individuales de las capacidades y las formas sociales. Este es el plano de los reconocimientos colectivos. Aquí Ricoeur plantea que los sujetos no solo se rigen por un criterio de utilidad, sino que tienen en cuenta el grado de libertad que poseen para elegir el tipo de vida que anhelan. Entonces se presentan las *capabilities*, como el derecho a ciertas capacidades de obrar como responsabilidad de ampliar o mantener esas libertades que los individuos comparten y buscan afirmar a través del Estado. Esa idea

de derecho a capacidades tiene valor de criterio de justicia social en la comparación entre regímenes políticos competidores.

El tercer estudio es el *reconocimiento mutuo*. En este apartado Ricoeur plantea que la alteridad puede representarse como un problema, porque el otro no siempre ayuda en el proceso de reconocimiento de la propia identidad y de las propias capacidades. Ese otro puede impedir el reconocimiento cabal de sí mismo. Hay un deseo a ser reconocido que se concreta en los lazos que se establecen en la familia (el amor), la sociedad (el Estado) y la comunidad política (la estima social). Siguiendo a Hegel, estima que estos últimos son los diferentes modos de reconocimiento mutuo.

Ricoeur menciona que el reconocimiento jurídico amplía los derechos reconocidos y enriquece las distintas capacidades de los sujetos que se reconocen entre sí. Los sentimientos negativos –o las formas del menoscenso– puede devenir en instancias de formación de voluntades políticas que busquen ampliar la esfera de los derechos subjetivos a un número mayor de individuos: “Las formas de igualdad adquiridas por algunos aspiran a extenderse a todos” (Ricoeur, 2006, p. 255). Esto que se origina como un respeto de sí, logrado por las victorias obtenidas en el marco de la ampliación de derechos, para el filósofo francés se llama dignidad, orgullo. Todo esto acontece en contextos políticos donde hay un “contraste flagrante entre la misma atribución de derechos y la desigual distribución de bienes” (Ricoeur, 2006, p. 253). En ese sentido, la dignidad humana no puede ser más que la capacidad reconocida de reivindicar un derecho (Ricoeur, 2006, p. 255).

El reconocimiento se da en varios sistemas económicos, políticos y culturales que tienen una diversidad de posiciones axiológicas que contrastan con la supuesta universalidad jurídica. Ricoeur coincide con Honneth en asumir que el reconocimiento de sí culmina con el reconocimiento recíproco. Sin embargo, se pregunta: ¿cuándo un sujeto se considera reconocido verdaderamente? Entonces concluye que la lucha por el reconocimiento puede tornarse una figura de mal infinito porque siempre habrá reclamos indefinidos de las que surgirán nuevas formas de humillación y nuevas capacidades frustradas. Ante ese panorama, y para salir de la idea de lucha, señala la importancia de generar estados de paz que establezcan formas plenas de reconocimientos mutuos.

La cuestión de la alteridad se vuelve a presentar con la asimetría originaria que la sustenta, asimetría que no anula la reciprocidad para Ricoeur. Su tesis consiste en que el olvido de esa asimetría es beneficioso para el reconocimiento mutuo. Se trata de una forma de desconocimiento que es el núcleo del reconocimiento como en la búsqueda de un estado de paz, de tregua, de ágape, de intercambio de dones que supone la alteridad. En ese desconocimiento de la asimetría, pero no del otro, hay un trabajo de la gratitud de quien da y de quien recibe: el otro es el que da a cambio de nada y devuelve sin obligación. En el intercambio de dones hay un reconocimiento efectivo, una situación de tregua que evidencia que la lucha por el reconocimiento tiene un fin noble, más allá del poder.

Para Ricoeur no se trata de entender la lucha por el reconocimiento sin conocer e identificar, ni sentirse capaz; es decir, sin los momentos que preceden a las situaciones que demandan reciprocidad. Con su noción de capacidades de obrar, prolonga las formas del menosprecio desarrolladas por Honneth y abre las perspectivas de una lucha social a expectativas sin fin. De allí que Ricoeur crea en la posibilidad de progreso de la democracia como sistema gradual de reconocimientos. Con el derecho a ciertas capacidades, las diferencias individuales se asimilan jurídica y culturalmente mediante políticas de afirmación, siempre dentro de las negociaciones discursivas que supone un consenso democrático. Asimismo, el olvido y la gratuidad establecen que el reconocimiento está por encima de toda equivalencia distributiva. El concepto de reconocimiento no basta por sí solo cuando los objetivos finales consisten en la paz y la justicia; se trata de sostener umbrales de reciprocidad con la memoria y la promesa que tracen caminos del reconocimiento para construir horizontes de mutualidad.

Conclusiones parciales

La intencionalidad de este recorrido supuso una aproximación por ciertas reflexiones teóricas que pusieron a la problemática del reconocimiento en uno de los primeros planos de las ciencias sociales. Entre ellas, hay diferencias de matices que son notorias y tampoco parecen encontrarse posiciones que las sinteticen. Con esta base, me atreví a efectuar este rastreo inicial para encontrar zonas vinculantes con la propuesta de comunicación/educación y que puedan ser consideradas, si es posible, como un aporte a las epistemologías críticas de la comunicación en ciencias sociales. El reconocimiento aparecía como una instancia nodal en el campo de comunicación/educación, se la enunciaba con frecuencia, aunque no se profundizara en las significaciones y sus efectos performativos. También, en el campo académico de la comunicación, era posible hallar menciones al reconocimiento, como problemática general, con elementos de análisis un tanto difusos.

En un primer momento, se presentaron las consideraciones iniciales en torno de cómo había ganado espacio la cuestión del reconocimiento en comunicación/educación. Allí se describió que en la perspectiva de Paulo Freire casi no existían las alusiones al reconocimiento, como una categoría, sino que estaban alojadas en la intencionalidad político-metodológica del reconocimiento del universo vocabular. El conocer no bastaba era necesario reconocerlo, darle una entidad que trascendiera lo meramente cognoscitivo para ubicarlo en una dimensión de un humanismo radical. Luego, con Buenfil Burgos, adquiere una mayor operacionalidad al mencionar que lo educativo se producía en el interjuego entre interacciones y reconocimientos. Esto se constituye, por su potencia analítica y de intervención reflexiva y territorial, en uno de los puntos centrales de comunicación/educación. Jorge Huergo toma esto y, junto con otros elementos de reflexión tales como la articulación entre equipamientos culturales y disposiciones subjetivas, lo conecta con

la propuesta metodológica de reconocimiento del universo vocabular y las acciones estratégicas. En líneas muy generales, estas han sido las entradas por las cuales el reconocimiento se fue asumiendo como una problemática de comunicación/educación.

¿Cómo encontrar zonas de contacto entre la teoría del reconocimiento y comunicación/educación? Insisto con la alusión a zonas de contacto para especificar desde qué posición enunciadora me sitúo y también para afirmar que es posible efectuar otras interpretaciones a la luz de los trabajos de estos referentes teóricos. Una zona de contacto es una confluencia, un escenario tentativo de reflexión. Es una construcción precaria que tiene puntos de relativa cercanía y otros de fuga. Tampoco se trata de revisitar lo ya conocido a partir de nuevos aportes conceptuales que mantengan las posturas incólumes sin someterlas a nuevas lecturas que desmenucen sus alcances. Pero, además, existe una pretensión de situar estos debates en las coordenadas contextuales de América Latina.

1. Es altamente movilizadora la afirmación hegeliana de que si no reconozco a mi interlocutor tampoco puedo reconocerme a mí mismo. De alguna manera, expone un método de trabajo político donde es necesario partir de un mismo plano con quien busco proponer una situación de interlocución. Con este tipo de reconocimiento, la Teología de la Liberación, como una de las principales vertientes de la instancia fundacional de comunicación/educación, hizo que trascendiera hacia otras estrategias políticas. Este colectivo de sacerdotes terciermundistas, tal como fue expresado, tuvo una incidencia teórico-político muy importante durante las décadas de 1960 y 1970 y ciertas expresiones se condensan en la perspectiva de Paulo Freire. Cuando se toma la afirmación freireana: “Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan en comunión mediatisados por el mundo” (Freire, 1999, p. 86), se infiere a un eco del reconocimiento del Hegel de Jena.

La mixtura anterior, con toda su conflictividad, es una apuesta irrenunciable dentro de la perspectiva de comunicación/educación que venimos planteando. Las referencias y los referentes esencializados de las prácticas educativas quedan a un lado, para asumir un carácter dinámico que no es solo una postura teórica, sino que se trata de una clara jugada por un horizonte ético-político distinto. Defender esta operación de reconocimiento es una apuesta política de trabajo compartido junto con los sectores oprimidos. Oficia de norte en toda iniciativa del campo, con la impronta que venimos describiendo.

2. Un matiz para agregar en esta dirección, y complementar lo anterior, es aquel que conecta la afirmación de que si no reconozco al otro no puedo reconocerme a mí mismo con algunos postulados de los líderes populares de la emancipación latinoamericana. Por ejemplo, en el “naides es más que naides” de José Gervasio Artigas, hay una idea implícita de reconocimiento que no agota la dimensión del reconocimiento del otro en cuanto ser humano, sino que también lo dota de un nuevo sentido político. En el postulado artiguista se condensa una pretensión de igualdad en un escenario de ruptura con lo colonial que contribuye a la creación de un nuevo sujeto político. Si “yo puedo” luchar por

la independencia y gobernar el otro también puede hacerlo, como un desafío al reconocimiento ubicado solo en el plano de las situaciones intersubjetivas y un ensanchamiento de la fenomenología del hombre capaz. Basta mencionar el nombramiento como gobernador del territorio de Misiones que Artigas le dio al descendiente de los pueblos guaraníes, Andresito Guacurari, su hijo reconocido.

En lo que se puede aludir como las memorias del campo de comunicación/educación se encuentran otros casos de reconocimientos como el presentado. Me refiero a la salvedad que expuso Honneth donde, para reconocer no bastan solo las palabras, sino que los hechos, las prácticas para reconocer son imprescindibles. Las élites hegemónicas usufructúan a las palabras de reconocimiento (de otros que pueden disputarle su lugar) sin conceder un acto, una práctica que lo haga efectivo. Dicen que reconocen desde las palabras, pero en realidad menosprecian desde las prácticas. La biografía de Simón Rodríguez (1990) se ancla en estas discusiones porque, en el marco del proyecto libertador de Simón Bolívar, reconoce (identifica) a los diversos habitantes de América Latina y crea institucionalidades para que puedan reconocerse a sí mismos.

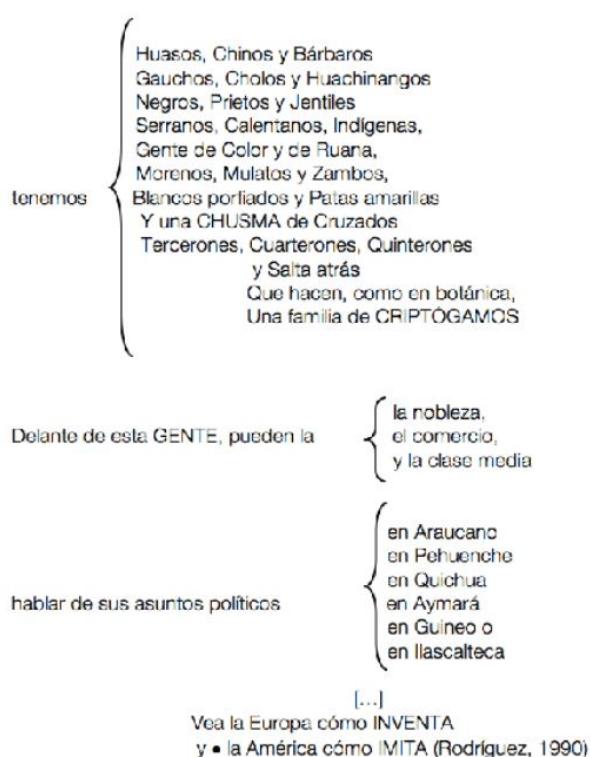


Gráfico 1
Rodríguez, 1990

El fragmento anterior enuncia a otros grupos que también habitaban el suelo americano, más allá de quienes fueran los sectores privilegiados. Son considerados como “gente”, equivalente que le era negado por los colonialistas. Rodríguez agrega toda esta “familia de criptógamos”, quienes tienen sus propias lenguas, circunstancia que amplía el reconocimiento porque no solo se trata de aceptar cabalmente su

condición humana sino también sus propios universos culturales. Continúa afirmando que esta gente está harta de verse maltratadas en nombre del Rey, de Dios y la Patria; quieren vivir sin reyes ni congresos, quieren ser dueños de sus personas, de sus bienes y su voluntad; sin que por eso tengan que vivir como animales feroces que es lo que suponen los sectores privilegiados. Rodríguez además mantiene que el hombre y la mujer son seres de la razón, otro acontecimiento totalmente inaudito para el siglo XIX en el contexto latinoamericano, donde la sociedad produce clases de ignorantes, esclavos y pobres por su conveniencia y no por su descuido (Rodríguez, 1990, p. 69).

El paso siguiente de Rodríguez, para completar el proceso de emancipación, fue denunciar lo irresponsable de sostener las mismas institucionalidades europeas para el caso americano. Su célebre “O INVENTAMOS O ERRAMOS” es un llamado a la creación que insta a promover estrategias de formación de subjetividades que sostengan el proyecto revolucionario de Bolívar. La fundación de escuelas donde además de las primeras letras se alentaba a la realización de actividades en laboratorios y el aprendizaje en oficios consistía en una muestra de la inventiva para sostener políticamente este reconocimiento primero hecho en palabras y luego con acciones. Bajo la pretensión de mantener la misma línea de argumentación, en el año 1793, Simón Rodríguez le solicita al Cabildo de Caracas la fundación de una escuela para mujeres “para que estas no hicieran de la prostitución un método de subsistencia, ni del matrimonio una tabla de salvación” (Rodríguez, 1990). El maestro de Bolívar reclama como imperativo “DENSEME LOS MUCHACHOS POBRES” para que, junto con los blancos, los morenos, los indios, las mujeres construyan una formación subjetiva que crea en sus capacidades para mantener el proyecto de liberación americana. En esta doble dimensión, reconocer al otro y a sus posibilidades de acción, el campo de comunicación/educación acude a sus memorias para generar nuevas lecturas con la experiencia actual como trasfondo que la interroga.

3. La cuestión de la alteridad fue una de las preocupaciones que atravesó la exposición de Honneth y Ricoeur. Sus posiciones parecen estar bajo la presunción de contextos históricos menos desiguales que el latinoamericano. En el caso de Honneth, las resonancias de la esfera pública habermasiana son evidentes al instalar contiendas por el reconocimiento donde las partes involucradas pueden resolverlo dentro de una racionalidad que oriente la participación. Ricoeur expresa que es necesario un olvido de la alteridad –no del otro– para garantizar el reconocimiento mutuo a través del intercambio de dones. Ambas observaciones son precisas, estructuradas en un riguroso andamiaje conceptual. Esbozan posiciones en torno a la desigualdad: para Honneth “el núcleo irracional del reconocimiento surge de la discrepancia entre la promesa evaluativa y la realización material”; para Ricoeur el problema se encuentra en “el contraste entre la misma atribución de derechos y la desigual distribución de bienes”. Sin embargo, me atrevería a proponer unas salvedades en el transcurso de las reflexiones próximas a comunicación/educación. ¿Quién dice que es racional una petición por el

reconocimiento? ¿Quién se olvida de la alteridad cuando atravesó más de 500 años de opresión histórica?

Solo quien se halla en una posición de mayor poder es capaz de describir una participación como racional y de olvidarse de la alteridad. Las historias de los movimientos populares latinoamericanos tuvieron expresiones que dirimieron sus conflictos de una manera quizá muy distinta a lo que suponen las institucionalidades europeas, por ejemplo. Ahí un regreso a Simón Rodríguez (“O inventamos o erramos”) para enunciar la urgencia de crear institucionalidades, formas de organización, modalidades de comunicación, prácticas formativas que den cuenta de la realidad americana. Por eso, es difícil sostener que exista un olvido de la alteridad, más bien es factible afirmar que el oprimido la suspende tácticamente hasta lograr una mayor acumulación de fuerzas que le permita afrontar ese antagonismo con menos costos. En todos los procesos de comunicación hay una asimetría que es inherente al mismo, negarla es caer en una falsa ilusión de lo comunicacional como el elemento suturador de las conflictividades.

En ciertas expresiones del campo de comunicación/educación ha habido posiciones cuya noción de la alteridad se ceñía a una expresión paternalista, donde el agente de cambio era el comunicador y el destinatario de sus acciones el agente que se modificaba. De allí que, en términos de Paulo Freire, la liberación ocurre cuando opresor y oprimido trabajan juntos por la eliminación de las formas de dominación. Esto ya representó una fractura de las posiciones paternalistas que mencionamos (y que en algunos casos perviven como tradiciones residuales). La alteridad que menosprecia y cercena la autonomía del otro es lo que aquí se combate. Honneth y Ricouer, cada uno a su modo, ubican esta problemática dentro de las cuestiones del reconocimiento. Aciertan en señalar su preponderancia para instalar el reconocimiento mutuo que demanda la vida en común. Solo que la aceptación sin atender las especificidades puede conducir a un error de apreciación política que refuerce las condiciones de opresión históricamente instaladas en América Latina.

4. El campo de comunicación/educación nació como una propuesta de intervención política antes que como campo académico. Esto ha sido una especificidad respecto de otros campos, a la vez que da cuenta de una particular institucionalización y modos de concebir las prácticas y la producción de saberes. Profundizar en las teorías del reconocimiento, al menos aquellas fuertemente instaladas en las ciencias sociales, brinda la oportunidad de efectuar contribuciones a las epistemologías críticas de la comunicación.

Esas propuestas de intervención en comunicación/educación han sido de lo más variadas. Los contextos, las acciones coyunturales, las múltiples demandas, los antagonismos, las formas de conceptualizar lo popular, todo esto como un conjunto performático en constante articulación estiba las posibilidades de intervención en nuestro campo. De forma histórica, el sujeto con el que se ha trabajado en comunicación ha sido aquel que, freireanamente, se lo aloja inmerso en la cultura del

silencio (Martín-Barbero, 2003a y 2003b) y también en tiempos del neoliberalismo más cruel con aquel que busca hacer de su estigma un emblema (Reguillo Cruz, 2005). Dentro de este gran arco, de manera tentativa, se puede afirmar que se configuran las formaciones subjetivas que las estrategias de opresión delimitan y los trabajos a favor del hegemónico que deben realizar los y las subordinadas.

Por esta razón, entre tantas, recrear metodologías de intervenciones críticas y sintonizadas con el horizonte político de la liberación es un trabajo colectivo que debemos asumir las redes de quienes nos inscribimos en comunicación/educación. Una punta para lograrlo, a mi juicio, se halla en el segundo estudio de Ricoeur: el *reconocimiento de sí*. Su elección no descarta la profundidad de los restantes estudios, como tampoco de los aportes de las referencias conceptuales aquí mencionadas, sino que expone una serie de hitos para una construcción metodológica de intervención. Casi para trabajar en un mismo plano con la ya sugerida afirmación de que “nadie educa a nadie, nadie se educa solo” (Freire, 1999). La fenomenología del hombre y la mujer capaz entrega una serie de horizontes a construir antes que pasos protocolizados: poder decir, poder contar y contarse, poder hacer, poder sentirse responsable. En este punto, propongo una breve modificación a la noción de imputabilidad que sugiere Ricoeur, cercana a las preocupaciones del derecho, para establecer un poder reconocerse como un sujeto responsable de sus acciones y con capacidad de incidir en el mundo. Es muy diferente asumirse como potencial elemento imputable a reconocerse como un agente con posibilidades de construir nuevos horizontes existenciales ¿existenciales?, con los condicionamientos que el espesor y la densidad histórica le permitan.

El reconocimiento de sí constituye algo sustancial para el reconocimiento mutuo, que es el plano de la política y de la estima social. Es un territorio fértil para las acciones estratégicas en comunicación/educación en los ámbitos identificados cercanos al campo: los institucionales educativos, los mediático-tecnológicos y los sociocomunitarios. Al interior de cada uno de estos, es factible diseñar un repertorio de acciones estratégicas de formación y producción de sentidos que, reconociendo el universo vocabular, permitan el poder decir, poder contar y poder hacer para luego asumir la responsabilidad de una nueva lectura y reescritura del mundo (Freire, 2008). Sobre todo en contextos de reflujo histórico en América Latina, donde la articulación de poderes fácticos y conglomerados de medios de comunicación instan a desechar las memorias de participación popular por fuera del esquema de las elecciones gubernamentales.

En síntesis, y para abonar a un complejo escenario, el reconocimiento en comunicación/educación es una categoría en construcción, pero cuyo posicionamiento político se asienta en las bases de las demandas de los sectores populares. A su vez, entraña un claro sentido de reconocimiento hacia el(la) otro(a), en su afirmación como ser humano digno de todo derecho, pero cuya alteridad es imposible de soslayar en el contexto latinoamericano. El reconocimiento que se queda en palabras no basta

sino se le agrega un reconocimiento en actos, en prácticas que tiendan a la autonomía como un reconocimiento positivo y que ensancha los horizontes de quienes están en una posición de silencio y subalternidad. La importancia de hallar estrategias de intervención política tiene en el reconocimiento de sí un itinerario posible que vaya más allá de las discusiones de los dispositivos tecnológicos a los que se quiere reducir todo el campo de comunicación/educación.

Referencias

- Bourdieu, Pierre. (2008). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourgois, Philippe. (2010). *En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Buenfil Burgos, Rosa. (1992). *Análisis de discurso y educación*. México: Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. DIE 26.
- Fraser, Nancy. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Santa Fé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores-Universidad de los Andes.
- Fraser, Nancy. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En Nancy Fraser & Axel Honneth (Eds.), *¿Redistribución o reconocimiento?* (pp. 17-88). Barcelona: Ediciones Morata.
- Fraser, Nancy & Honneth, Axel. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Barcelona: Ediciones Morata.
- Freire, Paulo. (1997). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (1999). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Hobbes, Thomas. (2004). *Leviatán*. Buenos Aires: Ediciones Libertador.
- Honneth, Axel. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica-Grijalbo Mondadori.
- Honneth, Axel. (1998). Entre Aristóteles y Kant. Esbozo de una moral del reconocimiento. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 32, 17-37.
- Honneth, Axel. (2006). El reconocimiento como ideología. *ISEGORÍA*, 35, 129-150.
- Huergo, Jorge. (2001). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Huergo, Jorge. (2005). *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreos de algunos anclajes político-culturales*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Huergo, Jorge. (2015). *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal. (1986). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. México: Siglo XXI Editores.
- Martín-Barbero, Jesús. (2003a). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Martín-Barbero, Jesús. (2003b). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Martínez, Darío. (2015a). *Saberes, experiencias y subjetividades de la educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata. Un abordaje desde la perspectiva de comunicación/educación* (tesis doctoral-inédita). La Plata: Facultad de Periodismo y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP).
- Martínez, Darío. (2015b). La partitura del respeto. La demanda de reconocimiento de las subjetividades juveniles. *Astrolabio, Nueva Época*, 14, 416-434.
- Morabes, Paula. (2004). Algunas estrategias para mirar/nos en la investigación. *Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, 29.
- Reguillo Cruz, Rossana. (2005). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Ricoeur, Paul. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, Simón. (1990). *Sociedades americanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Schmucler, Héctor. (1997). *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Sennet, Richard. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Taborda, Saúl. (1951). *Investigaciones pedagógicas*. (Vol. IV Tomos). Córdoba: Ateneo Filosófico de Córdoba.

Notas

- 2 Esto forma parte de mi beca posdoctoral en Conicet, con lugar de trabajo en el Centro de Comunicación, Educación y Discurso de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Además, se inscribe en el proyecto de investigación “Articulaciones estratégicas en comunicación/educación: campo académico, memorias y ámbitos educativos”, dirigido por la profesora Paula Morabes. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Período: 01/01/2017-31/12/2020.
- 3 Parte de estas discusiones pudieron materializarse posteriormente en *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreos de algunos anclajes político-culturales* de Jorge Huergo (2005).
- 4 Vale mencionar que citamos la reedición del año 2001, pero esta alusión se encuentra presentada de esta forma en el original de 1996.
- 5 A partir de Buenfil Burgos y Bourdieu quedará para futuros trabajos indagar en el concepto de reciprocidad en articulación con la perspectiva de la exclusión como una forma de violencia.

Notas de autor

- 1 Argentino. Doctor en Comunicación por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Becario Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Centro de Comunicación, Educación y Discurso (Comedi). Profesor Adjunto Ordinario de la FPyCS de la UNLP. Correo electrónico: dariogmartinez@gmail.com