

LA ESCUELA CON MAYÚSCULA. RE-CONOCER - RE-CONOCERNOS

THE SCHOOL WITH UPPERCASE. RE-KNOW - RE-KNOW US

Napoleón Murcia Peña¹

Profesor Universidad de Caldas, Facultad de Artes y Humanidades, Departamento de Estudios Educativos

RESUMEN

La Escuela con mayúscula es un constructo social definido en el marco de las aspiraciones sociales para formar a sus generaciones. Como escenario simbólico, es configurado por la sociedad, atendiendo a sus más profundas convicciones y creencias sobre lo que debe ser el ser humano y el mundo.

Lo anterior implica que las personas acuerdan asuntos que consideran importantes y fundamentales para la sociedad que aspiran, y, desde estos asuntos sancionados socialmente, generan las instituciones para que puedan llevarse de la mejor manera por los sujetos de ese grupo social. La Escuela representa en consecuencia esa institución creada para llevar

¹ <https://orcid.org/0000-0001-9657-2086>
<http://scholar.google.es/citations?user=NGCAP8sAAAAJ&hl=es>

Profesor Universidad de Caldas, Facultad de Artes y Humanidades, Departamento de Estudios Educativos.

a cumplimiento las más altas aspiraciones de la sociedad, las cuales están fundadas en lo que estas personas consideran como realidad, en sus convicciones y creencias sobre el mundo y el ser humano.

ABSTRACT

The School with a capital letter is a social construct defined within the framework of social aspirations to train its generations. As a symbolic scenario, it is shaped by society, based on its deepest convictions and beliefs about what the human being and the world should be.

PALABRAS CLAVE:

Mutualidad, Escuela con mayúscula, reconocimiento

KEYWORDS:

Mutuality, School with a capital letter, recognition



Según Castoriadis (1989), en la generación de las instituciones sociales, las sociedades crean para sí mecanismos funcionales, que son considerados como verdaderos acuerdos que les permite efectivamente sobrevivir. Estos mecanismos se construyen sobre la base de las significaciones imaginarias sociales y responden a ellas en términos de las formas de ser/hacer (*Teukhein*) y decir/representar (*Legein*).

Las formas de ser/hacer, decir/representar, entonces, son los dispositivos funcionales de que se vale la sociedad para poner en posibilidad de realización sus significaciones. Efectivamente, la Escuela con mayúscula es una institución creada desde las más profundas significaciones sociales, las cuales se han traducido en el deber ser del maestro y la maestra, del y la estudiante, y de la comunidad. El deber ser de cada uno de los actores, pero también el deber ser de los dispositivos creados, se edifica justamente en las formas de ser/hacer en la Escuela, en ese *Teukhein* social que expresa los ideales del ser humano y el mundo que se espera con la institución creada; pero también la sociedad, desde sus significaciones imaginarias crea las formas de decir la Escuela, sus formas de representarla, o sea, crea ese *Legein* social en cuyo trasfondo está manifiesta la cosmología de lo social, todas sus convicciones, motivaciones y creencias. Solo así es posible que la Escuela creada funcione.

En la complejidad de las construcciones sociales, esta institución creada, crea también formas de ser/hacer, decir/representar que re-configuran la sociedad que las ha creado.

Regularmente, las instituciones imaginarias sociales, en tanto corresponden a las significaciones sociales, son justas y equitativas y se movilizan en el marco de las movilidades de lo social, aunque también, la misma sociedad puede generar clausuras a esta movilidad natural, asunto que implica gran cuidado y vigilancia social. En esta dinámica y dado que la

Escuela es un constructo simbólico, este puede manipularse por algunos pocos que la generan como un organismo funcional.

Los organismos económico/funcionales son generaciones externas a las dinámicas sociales y se constituyen desde las sociedades ideales propuestas por Weber, en ellas se definen desde afuera funciones que deben ser cumplidas por los miembros de la comunidad, quienes fungen como un apéndice del organismo creado, siguiendo los modelos productivos y de consumo. Entre tanto, las instituciones imaginarias sociales son entidades que se configuran desde las significaciones imaginarias sociales. Se constituyen figuras de orden, jerarquías y funciones, pero en la lógica de lo social, quien participa en la institución creada no lo hace para cumplir funciones, sino para hacer parte de dicha institución (Castoriadis, 1983).

Así que es posible crear una Escuela para un propósito: la paz o la guerra; eso depende de las significaciones que se tengan y se proyecten. Si se tiene la creencia y convicción profunda de que el ser humano debe dominar el mundo, entonces las escuelas creadas se orientarán a esta formación; pero si la convicción profunda es el re-conocimiento del ser humano como ser que vive, habita y es en el mundo, la escuela debe ser de otro tipo. Las escuelas discriminadas según estratos sociales que se difunden en Colombia cada vez con más fuerza, no son otra cosa que la expresión de imaginarios (convicciones y creencias) de la segregación entre ricos y pobres. Las Pruebas de Estado que privilegian aprendizajes en competencias lingüísticas, matemáticas y pensamiento racional, están amparadas en profundas convicciones y creencias sobre un ser humano hábil y útil a la sociedad, por el contrario, unos procesos evaluativos realizados sobre el campo real de la vida cotidiana, que valoren además de estas competencias y las que están orientadas a las dimensiones éticas, estéticas o axiológicas,



estará amparado en un imaginario de ser humano multidimensional y complejo con gran pertenencia social.

Estas significaciones sociales surgen de muchas formas, desde las tradiciones, las representaciones racionales, ensídicas o simbólicas/imaginarias, definidas por entidades psicosomáticas como creaciones radicales o por los colectivos anónimos. En la medida que son referidas, tratadas, palabreadas, ellas se van configurando como figuras, convicciones y creencias que rigen los comportamientos del grupo social, además logran estatus de entidades autónomas en tanto los colectivos sociales las asuman como realidad. Por eso los medios masivos de comunicación son una fuente de gran importancia en la configuración de representaciones de todo tipo y dentro de ellas, las representaciones simbólicas, subsidiarias de los imaginarios sociales.

La configuración y estabilidad de las significaciones imaginarias sociales depende de las referencias que sobre ellas se realicen, así que para poder transformar la Escuela debemos comprender a fondo las significaciones que sobre ella tienen las comunidades y la genealogía de estas representaciones. Solo de esta forma será posible re-edificar nuevas significaciones que nos lleven a transformarla.

Teóricos de referencia en este texto, algunos de los cuales se tomarán con insistencia en el presente ejemplar, asumen que los imaginarios sociales, por ser configuraciones socio-históricas, son removibles y sujetos a transformaciones, siempre que medie para ello un profundo proceso de comprensión de esos sentidos o significaciones que las personas construyen sobre el mundo y el ser humano; entre otros, Cornelius Castoriadis, en todas sus obras, algunas de las cuales se citarán en el texto; Jhon Shotter, en particular en *Realidades conversacionales: la construcción de la vida a través el lenguaje* (1993); Charles Tylor, con las

referencias en *Imaginarios sociales modernos* (2006); Manuel Antonio Baeza, en su trabajo de sociología profunda desde el texto *Los caminos invisibles de la realidad social* (2000); Juan Luis Pintos, centrando la referencia en *Construyendo realidad-es* (2000) y los trabajos realizados por Murcia, en particular el texto *Imaginarios sociales: preludios sobre universidad* (2011); y por supuesto, los estudios desarrollados por Moscovici desde las representaciones sociales (1986).

Por origen y desarrollo hacia y desde los imaginarios sociales, la Escuela con mayúscula es un escenario más de la vida social, un escenario que, como otros, se configura en las dinámicas propias de las prácticas y discursos de la vida cotidiana; que al ser reflexionado se matiza con influencias de la sociedad, los sujetos particulares, la cultura, la ciencia, la tecnología, el ambiente; todo esto en un universo simbólico que se traduce en la práctica pedagógica.

Como escenario social y socializador, es, en primer lugar, creación surgida en las voces y en las experiencias de los sujetos de carne y hueso que se relacionan siempre con el otro y con el mundo; por tanto, la Escuela con mayúscula es constante movilidad y transformación que se dinamiza en el marco de las transformaciones de lo social expresadas en acuerdos sociales sobre a quién educar, cómo, cuándo y, sobre todo, el por qué y para qué educar.

En segundo lugar, a la vez que es creación, la Escuela con mayúscula crea formas de ver, ser y estar en el mundo que se traducen en verdaderos universos simbólicos de los actores sociales o comunidad educativa. En consideración a ello, la Escuela es un escenario de acogida de lo socio-histórico; con lo cual, además de mantener los acuerdos sancionados por lo social, reconoce la constante transformación y generatividad humana. Efectivamente, por su naturaleza socio-histórica, la escuela propone cierres a las formas de ser en ella, de hacerla, de decirla o



representarla; cierres que se definen desde las significaciones imaginarias sociales y que son sancionados por los grupos sociales que la configuran. Pero, tal como se expondrá más adelante, esos cierres son relativos y transitorios, pues la misma consideración socio-histórica imprime en la Escuela la responsabilidad de ser dinámica, móvil y transformativa. Lo anterior, dado que la historia muestra en su dinámica la permanente creación del ser humano y del mundo.

En tercer lugar, el sujeto creado por la Escuela es creador de sentidos, significados que originan también y a la vez, formas de ver, ser y estar en el mundo; por tanto, hace de ella un escenario de re-conocimiento y transformación. La Escuela con Mayúscula a la vez que es creada, crea y se transforma con dicha creación.

En cuarto lugar, la Escuela con Mayúscula es reconocimiento del otro y de lo otro. Este reconocimiento no implica volver a conocer para esquematizar en marcos pre-establecidos, sino conocer de nuevo sin prejuicios, sin etiquetar al otro o a lo otro en sus diferencias radicales. Re-conoce para diferenciar, no para unificar; re-conoce para acoger en la radical diferencia, no para discriminar; re-conoce para incluir respetando lo diverso, no para unificar; re-conoce para acoger, acompañar y guiar, no para enajenar o conducir; re-conoce para reflexionar, persuadir, excitar, estimular y no para mecanizar o seguir a ciegas.

En quinto lugar, se asocia con la figura compleja de los magmas en sus diferentes dinámicas: por un lado, se configura fundiendo constantemente diferentes superficies y sustancias; y por otro, pese a que existe un aparente estado de normalidad en la superficie, en su interior hay una constante ebullición y movilidad y, por último, el magma emerge para formar superficies radicalmente nuevas (como los continentes) o para transformar las superficies existentes.

En efecto, en la Escuela con Mayúscula se funde lo social, lo particular, lo estético, lo ético, lo político, lo religioso, lo científico, lo común... para formar el saber pedagógico. El saber que el maestro tiene sobre el enseñar y aprender: para que enseñar/aprender, el por qué, cuándo, cómo, a quién enseñar, se configura en el marco de múltiples mixturas y relaciones que se funden en un saber práctico; ese saber que lo involucra como todo lo que el maestro es: el saber pedagógico.

Además, como el magma externo, en la Escuela con mayúscula, se considera que los acuerdos que la han definido son apenas superficies móviles que, al ser reflexionadas constantemente desde las dinámicas mismas de lo social, pueden transformarse generando posiblemente otras superficies. Esas aparentes estructuras son en realidad esquemas de comprensión que las comunidades acuerdan desde lo que consideran como sus realidades (desde sus convicciones y creencias) para hacer posible una educación como se la imaginan, como la sueñan, como la proyectan para sí y sus congéneres. Por eso, cuando estas convicciones y creencias se transforman, también lo harán esos esquemas o acuerdos sobre la Escuela.

En la Escuela con mayúscula como en los magmas, se reconoce la generatividad constante. Sobre las superficies ya existentes se pueden generar nuevas, en cuyo caso se hablará de innovaciones en la Escuela, pero también se pueden generar transformaciones radicales, esto es que no sigan la forma de la escuela existente. En este caso, estaríamos hablando de emergencias totalmente creativas sobre la escuela o sus dinámicas.

En sexto lugar, las efervescencias que genera el magma, sacan a la luz eso que se creía inexistente u oculto bajo la tierra (en la escuela emergen y se ocultan historias de la vida de los actores, conocimientos, saberes y experiencias que se encuentran fuera de la institución, salen



de la vida cotidiana al aula, al patio, a los pasillos y allí toman fuerza y posibilidad de realización). No porque no tengan existencia evidente quiere decir que no existan.

Por último, una Escuela con mayúscula debe configurarse desde las realidades mismas de la vida social que en ella se vive; esto es, que la construcción de la teoría sobre la Escuela y sus prácticas discursivas, debe generarse desde las narrativas, relatos e historias de quienes la viven, de todos aquellos que la habitan, con lo cual se da voz a los actores sociales desde cuyos trasfondos comprensivos es posible levantar el discurso educativo y pedagógico. Esto implica el reto de asumir la teoría sobre la escuela desde la sustantividad de sus realidades.

LA LÓGICA DEL RECONOCIMIENTO²

Para Paul Ricoeur, filósofo de la fenomenología hermenéutica, la máxima expresión del reconocimiento está en la mutualidad, en esa expresión simbólica del don, que implica dar sin esperar nada a cambio. Consideración lograda luego de un riguroso estudio sobre este concepto, en el cual acude a dos momentos, en el primero agrupa las regularidades lexicales del vocablo y en el segundo realiza un análisis filosófico de cada una de las agrupaciones en el marco de estudios derivados de la agrupación lexical.

Desde su análisis lexical asume la necesidad de hacer una distinción sobre la voz activa a la voz pasiva del reconocer, pues en la primera y en calidad de verbo, el reconocimiento podría verse como reconocer, lo cual implica múltiples acepciones básicamente funcionales, entre ellas: “restablecer en la mente la idea de alguien o de algo que ya se conocía” o “conocer por algún signo, por alguna señal o indicación, a una persona o cosa que jamás se ha visto” (Ricoeur, 2006, pp.19,20).

² En este apartado se analiza el texto *Caminos del reconocimiento. Tres estudios de Paul Ricoeur (2006)*.

Estas expresiones tomadas a partir del significado léxico, otorgan una pretensión, en la primera, de capturar, volver sobre lo ya conocido que ha sido forjado y representado en la mente; en la segunda, asociada a una marca, una huella definida por alguien, algo o un lugar que aparecen y movilizan otras formas de pensar y sentir.

Sobre el vocablo *reconocer*, las ideas madres se reducen a tres:

1. Aprender (un objeto) por la mente, por el pensamiento, relacionando entre sí imágenes, percepciones que le conciernen; distinguir, identificar, conocer mediante la memoria, el juicio o la acción.
2. Aceptar, tener por verdadero (o por tal).
3. Confesar, mediante la gratitud, que uno debe a alguien (algo, una acción) (Ricoeur, 2006, p.26).

El reconocimiento desde la racionalidad asumida en el texto toma distancia de las dos primeras referencias que lo pudieran vincular con el reconocer, en tanto que atrapan la relación y el encuentro con el Otro y lo minimizan a una representación mental, de tal forma que su humana condición, su presencia y su rostro es identificado, clasificado y distinguido (o relacionado) con otros, quedando en la generalidad y en la homogeneidad su radical particularidad, su propia singularidad.

Ahora bien, pudiera entenderse en este trabajo el reconocer como gratitud, como deuda hacia el otro, como deber para con el otro, donde la respuesta, la palabra y el gesto puedan ser formas comunes de entrega en una Escuela como escenario social que atiende la vida del Otro.

Sin embargo, como se expresaba en líneas anteriores, existen ciertos límites y linderos que son necesarios establecer entre reconocer



y reconocimiento, el primero asociado más al verbo y a la acción (activo, de conocer) y el segundo mucho más vinculado con la subjetividad (pasivo, de relacionamiento); en palabras de Ricoeur (2006): “Reconocer en cuanto acto expresa una pretensión (...), de ejercer un dominio intelectual sobre el campo de las significaciones (...) reconocimiento expresa una expectativa que puede ser satisfecha sólo en cuanto reconocimiento mutuo” (pp.33-34).

Un re-conocimiento mutuo es la puerta de entrada para que el mismo conocimiento circule en la Escuela con mayúscula, es decir, la posibilidad de empalabrar a los distintos actores sociales que construyen y deconstruyen dicha institución social, la oportunidad de otorgar la palabra, de concederla, de entregarla y de recibirla, así mismo, de valorar la presencia de todos y de cada uno según sus talentos, habilidades, incluso, sus incapacidades para hacer de los instantes de aprendizaje momentos llenos de experiencias y de trascendencias en la Escuela; por tanto, plantea: “El reconocimiento no sólo se aparta del conocimiento, sino que le abre el camino” (Ricoeur, 2006, p.36).

Podríamos decir, en principio, que abordar el reconocimiento en una Escuela con mayúscula es tratar con seres humanos llenos de ambigüedades y contradicciones que nos hacen ser eso que somos, por lo que no hay una reducción de la humana condición a categorías hegemónicas o dominantes, sino que somos un todo en un mismo lugar y mejor aún, somos posibilidad de lo que está por venir.

Ricoeur (2006) plantea: “El reconocimiento adquiere un estatuto cada vez más independiente respecto a la cognición como simple conocimiento” (p.34), lo que hace que el primero sea condición de posibilidad para que se genere el segundo, además, no se trata con mentes en la vida cotidiana ni con procesos cognitivos, estos ocurren en los cuerpos de las personas, en los seres de carne y hueso que

identifican, que se identifican, pero que también reclaman reconocimiento.

En sus discusiones filosóficas, Ricoeur analiza tres estudios: en el primero, investiga el reconocimiento como identificación y conocimiento; en el segundo, lo analiza como reconocimiento de sí mismo; y en el tercero, lo compara como reconocimiento mutuo.

En el marco de sus análisis, deja claro que el primer problema (desde la filosofía de Descartes y Kant) confiere al reconocimiento el papel de identificar, distinguir. “Aprehender por el pensamiento una unidad de sentido” (Ricoeur, 2006, p.55). Reconocer es en esta lógica, un proceso de representación en el que intervienen la sensibilidad y el entendimiento, la primera desde el reflejo del objeto y la segunda desde el pensamiento sin el *a priori* de lo sensible. Pero se reconoce cuando el pensamiento subsume el *a priori* formando desde este un esquema como síntesis de las intuiciones sensibles bajo un concepto. “Lo importante es que la unidad de la conciencia se produzca en el concepto para reconocerse ella misma en él” (Ricoeur, 2006, p.66). Es la representación general del conocer.

Para abordar el segundo problema muestra la crisis de la teoría de la representación desarrollada por Kant y Descartes, asumiendo en síntesis, que desde las críticas de Husserl y Heidegger se profundiza esta crisis hasta mostrar, en el artículo de Lévinas “La ruina de la representación”, la caída del reconocimiento como representación, identificación o conocimiento, lo cual se debe a la imposibilidad de Kant y Descartes para comprenderse en el mundo de la vida, en el cual el horizonte no es el concepto que subsume el *a priori*, sino el cuerpo como ser en el mundo (Ricoeur, 2006, p.83).

Desde este análisis crítico, el reconocimiento no puede entenderse como dotar de identidad *a priori* (viéndola desde la lente del conocimiento científico), sino que debe ser visto como



experiencias significativas, como maneras de ser en el mundo. Ello implica que antes que ser analizada desde la lógica del juicio, debe ser asumida desde las cosas mismas. “A la filosofía del ser-en-el-mundo interesa la variedad de los modos de ser a los que atañen a las cosas del mundo” (Ricoeur, 2006, p.86).

Una primera entrada a esta perspectiva fenomenológica la realiza desde el reconocimiento como auto-reconocimiento, “la capacidad de reconocerse a sí mismo”. Tomando como eje de análisis la filosofía griega, ve el reconocimiento como responsabilidad de acción y juicio de valor no solo para reconocerse a sí mismo, su capacidad y límite, sino para asumir la afectación del otro con las decisiones tomadas, referidas desde Aristóteles en el tratamiento de la decisión “en la decisión halla su concepto guía del reconocimiento” dice Ricoeur sintetizando en esta perspectiva la “fenomenología del hombre capaz” (Ricoeur, 2006, p.114).

Dando paso al análisis de la capacidad “yo puedo”, de auto-reconocimiento y reconocimiento mutuo, en cuyos senderos se rescata el papel de la alteridad “al dar valor reflexivo al sí mismo se añade un tercero, constituido por la dialéctica entre identidad y alteridad” (Ricoeur, 2006, p.125), y con esto el papel de la palabra como enunciado que hace del ser capaz de... El ser capaz de narrarse y ser narrado, trasciende la identidad numérica y aboca al juicio a la valoración, evaluación que vincula al hombre con su dimensión simbólica de la práctica social.

Desde la idea de representación propuesta por Bernard Lepetit, Ricoeur plantea:

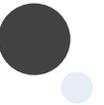
Las representaciones no son ideas flotantes que se mueven en un espacio autónomo, sino, como acabamos de expresar, mediaciones simbólicas que contribuyen a la instauración del vínculo social (...) el vínculo social se instaure mediante acuerdo, como reto de la búsqueda de identidad (p.176).

En este análisis de las luchas por el reconocimiento, toma como gran referencia a Amartya Sen para recuperar en él la teoría de la libertad como expresión máxima de reconocimiento en la economía, en contraposición a las teorías utilitaristas de las necesidades humanas.

En síntesis, en el segundo problema pese a los avances del concepto en términos de la atestación, o sea, el autoexamen, la responsabilidad, la capacidad, la palabra: yo puedo, yo soy capaz, juzgar lo que hago o dejo de hacer; es una auto-representación de mi capacidad que afecta al otro y a mí. Siempre el reconocimiento se da en la lógica del yo hacia el otro. Ipseidad, o sea, quien conoce soy yo.

Tras el análisis crítico de la perspectiva eidética del Husserl, en la cual el ego es asumido como otro, como sujeto de experiencia particular, en tanto es representación que me hago del otro y el excesivo peso al cuerpo vivo que Husserl propone, sin referencia alguna a un otro exterior a la esfera de lo personal. Solipsismo: yo soy el que re-conozco desde mi experiencia de vida con el otro. Ricoeur (2006) resalta el giro dado por Lévinas con el cual da entrada al tercer estudio, referido justamente al reconocimiento mutuo y la reciprocidad que es donde encuentra las bases más potentes para un verdadero reconocimiento.

La fenomenología presenta dos versiones opuestas a esta disimetría: la planteada por Husserl, en el sentido de la percepción (teorética), y la postura de Lévinas que es ética (anti ontológica), en la cual el reconocimiento no



es identificación, sino sentido de estar y ser en el mundo (Ricoeur, 2006, p.191). En *Totalidad e infinito*, Lévinas propone el giro en el cual coloca la ética del rostro del otro para conquistar la exterioridad. En esta perspectiva el yo está en el mundo que habita el extraño, es quien turba, en tanto el rostro expresa no aparece como representación que yo me hago del otro. En esta relación la palabra resalta sobre la visión del rostro. El rechazo del rostro a ser contenido. El rostro une trascendencia y epifanía. El rostro interpela y esa interpelación desequilibra, por eso la responsabilidad no es afirmar la ipseidad, sino de alteración del “heme aquí”, “eso es diferente a la aprehensión analogizante en Husserl” (Ricoeur, 2006, p.203).

Pero en esta perspectiva aparece otro elemento novedoso en la consideración del reconocimiento: el “entre nos”; el rostro me pone en presencia de un tercero en forma de un tercero, “en forma de un nosotros” (Ricoeur, 2006, p.204).

Sin embargo, más allá del rostro está la fidelidad, expresión máxima del reconocimiento; en una “fenomenología del eros” donde expone sus ideas sobre la caricia, la belleza femenina y la fecundidad.

El análisis de las luchas por el reconocimiento lleva al autor a detenerse en la perspectiva de Hobbes, quien considera que la naturaleza del existir entre y con el otro, es fundamentalmente política. Y ese orden político es posible solo si el ser le teme a las reacciones sociales de su acción, como lo es el temor a la muerte.

Según el autor, el problema es que no considera la dimensión de la alteridad en el pacto; por eso “no todo pacto es positivo pues es en el otro donde debe colocarse el centro de cualquier relación de derecho”. Somos responsables del otro que está en nuestro poder. “sentirse a gusto con la felicidad del otro” (Ricoeur, 2006, p.217). Más adelante asegura: “un orden político puede

fundamentarse en la exigencia moral que sea tan originaria como el miedo a la muerte violenta y el cálculo racional que esta opone a la vanidad” (p.219).

Al analizar a Hegel en Jena, encuentra bases profundas para hacer el estudio del reconocimiento como libertad:

Tal es el reconocimiento de la persona- es el reconocimiento del otro como “concepto absoluto”, “libre”, “posibilidad de ser contrario de sí mismo respecto a una determinidad”, pero es un reconocimiento aún formal al que le falta el momento de la diferencia. Es este momento el introducido por la relación de dominio y de servidumbre, potencia más alta del reconocimiento por ser real, mientras que la precedente solo es ideal y formal (Ricoeur, 2006, p.225).

Es momento de legitimación del otro, momento de la libre aparición del otro que irrumpe en la diferencia y en la posibilidad de ser sí mismo.

Luego, el filósofo francés hace referencia al multiculturalismo propuesto por Charles Tylor en sus debates sobre una política de la diferencia, y asegura que “nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por su ausencia o también por la mala percepción que de ella tienen los demás (Ricoeur, 2006, p.271). En consideración a ello, el autor propone una política de las diferencias, en la cual los estados nacionales abarquen el mapa total de las diferencias etnoculturales. De esta forma se podría pensar en que un Estado realmente liberal es el que singulariza las minorías y reconoce los derechos a todos sus miembros.

Pero sería en el análisis de “La lucha del reconocimiento y los estados de paz” donde Ricoeur encuentra la mayor posibilidad para referirse al reconocimiento como mutualidad. Toma en consideración de entrada el ágape (de origen bíblico) relacionado con el philia



Aristotélico y el eros platónico, en tanto asume que el reconocimiento en estas consideraciones no es mutuo, sino acogida sin prejuicios ni beneficios de quien acoge. Es una práctica generosa del don que no espera recompensa a cambio, con lo cual se podría considerar la colaboración como verdadero reconocimiento, el *reconocimiento simbólico*. “La mutualidad del don es fundada en el reconocimiento simbólico” (Ricoeur, 2006, p.278).

El único sentimiento que guía al ágape es el dar, un sentimiento de altruismo que solo se compara con la felicidad y paz de “ver feliz al otro”; por eso el Don es el mayor acto de paz y reconocimiento. El ágape siempre fue considerado como una práctica generosa del Don. En consideración a lo cual, quien dona no espera don a cambio, por eso la paz es el estado privilegiado y es opuesto a los estados de lucha. Pero el don obliga al don, o sea el contra don; justamente como una de las grandes paradojas planteadas por el autor, pues ello implica reconocimiento mutuo. Paradoja porque muchas formas sociales como el mercado son prácticas recíprocas de dones.

Sin embargo, el mercado es la reciprocidad y no mutualidad, pues obliga al retorno del Don, obliga a ese retorno como acuerdo de reciprocidad; lo cual difiere profundamente con el Don como generosidad del primer donante, en cuyo caso hay mutualidad, por cuanto quien dona no lo hace con propósito de recibir nada a cambio, por lo menos nada de valor material como en el don del mercado. Por eso ese Don es simbólico.

En la mutualidad no se valora el regalo, solo lo que este significa, es ceremonial.

El intercambio de Don no es ni ancestro, no el competidor, ni el sustituto del intercambio mercantil. Los presentes no figuran en absoluto como bienes mercantiles, en el sentido de cosas que se pueden comprar o vender. Pues no tendrían valor “en absoluto

fuera de esta función de prenda y de sustituto respecto a la relación del reconocimiento mutuo (Ricoeur, 2006, p.297).

El reconocimiento en una Escuela con Mayúscula debe asumirse como un acto simbólico de dar sin esperar nada a cambio, como ese acto que implica antes que reciprocidad, mutualidad. Una mutualidad en la cual el maestro dona todo su saber, pero también lo hace la comunidad cuando acoge al Otro en la dinámica misma de sus diferencias, donando los egos y pre-juicios; en tanto se entiende que es en el Otro donde está la posibilidad de que su rostro sea visto como exterioridad al mío propio, pues él no depende de mi estereotipo o pre-juicio. Por eso, el acto de donar en el reconocimiento del Otro en una Escuela con Mayúscula estará cifrado en la desestructuración de los mundos comunes; pues ellos son los que con mayor fuerza me pertenecen en una lógica del no don.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baeza, M. A. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de*

sociología profunda sobre los imaginarios sociales. Santiago de Chile: Ril editores.

Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tus Quets Editores.

Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*. Barcelona: Tusquets.

Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.^[1]_{SEP}



Murcia, N. (2011). *Imaginarios sociales. Preludios sobre universidad*. Saabrüchen: EAE Editores.

Pintos, J. L. (2000). Construyendo realidad (es). Los imaginarios sociales^[1]_{SEP}(es) Publicado en REALIDAD. Revista del cono sur de psicología social y política. No. 1. 2001. 7-24. Universidad J.F. Kennedy Buenos Aires. Accesible en: <http://www.usc.es/cpoliticass/mod/book/view.php?id=786> consultada en abril de 2004.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica

Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu editores

Taylor, Ch. (2006). *Los imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.